مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السابعة - العدد الرابع عشر
صفر ١٤٤٧هـ - أغسطس ٢٠٢٥م
Vol. 07, No. 14, Aug, 2025

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة السابعة - العدد الرابع عشر
صفر ١٤٤٧هـ - أغسطس ٢٠٢٥م
Vol. 07, No. 14, Aug, 2025

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد
رئيس التحرير

أ.د. فهد بن صالح العليان
مدير التحرير

د. نهلاء بندر البنيان
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د. محمد طالب بن محي الدين الحوري .
د. إبراهيم بن محمد الشقراني
د. أحمد بن عبدالله الحقباني

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبدالرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
د. عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني : lang2@ksaa.gov.sa

ص.ب ٨٨٨٢٢ الرياض ١١٦٧٢

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكّمة تعنى بقضايا تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأدوات والبرامج والمواد المستعملة في عملية تعليمها وتعلّمها. تصدر مرتين في السنة عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في نسختين: ورقية وإلكترونية.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة. كما يمكن نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في مجال تعليم وتعلّم العربية لغةً ثانية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

بيانات المجلة:

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض - المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٨٢٩٠
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٨٦٦

Journal information:

Journal of Teaching Arabic as a Second Language
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-8290
ISSN Electronic version: 1658-9866

- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثة في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- **يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:**
  - في متن النص يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
  - في الهوامش يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
  - في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
  - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦).
- **كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط التالية:**
  - أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
  - أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
  - أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
  - يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشرة أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
- يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوغات طلبه.

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجمع، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

محتويات العدد

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج — ١٢
د. خالد بن عبد الله الصقير – أ. سيسي بنغالي

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى — ٦٦
د. وائل بن مطر الحربي

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها — ١٢٠
د. أحمد الجنادبة – د. طلال المراشدة – أ. آلاء حسن

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة — ١٧٥
د. غزية بنت عبد الله العجمي – أ.د. أسماء بنت مسهل العتيبي

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها — ٢٢٨
د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور — ٢٨٩
د. نهى عبد الكريم حسين

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

الحمـد لله رب العالمين والصـلاة علـى أشـرف الأنبيـاء والمرسـلين، نبينـا محمـد وعلـى آلـه وصحبـه أجمعـين، أمـا بعـد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب هـذا العـدد الرابع عشر مـن مجلة تعليم العربيـة لغـة ثانيـة. وقـد جـاء هـذا العـدد متضمنًـا سـتة مـن البحـوث العلميـة.

فقد جاءت دراسـة اتجاهات مديري المدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار ومعلميها وتلاميذها وأوليـاء أمورهـم نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المُدْمَـج للدكتـور خالـد الصقـير وأ. سـيسي بنغـالي هادفـة إلى معرفـة اتجاهـات مديـري المـدارس العربيـة الإسـلامية في كـوت ديفـوار، ومعلميهـا، وتلاميذهـا وأوليـاء أمورهـم، نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج. وقـد اتبع الباحثـان منهـج دراسـة الحالـة، واختـارا أداة المقابلـة لجمـع البيانـات مـن المشـاركين في الدراسـة البالـغِ عددُهـم اثنـي عشـر مشـاركًا. وتوصـلا إلى أنَّ لأغلـب المشـاركين في الدراسـة اتجاهـاتٍ إيجابيَّـةً نحـو تطبيـق نظـام التعليـم المدمـج، لكـنَّ بعضهـم يـرى أنَّ هـذا النظـام التعليـمي سـوف يضـع حـدًّا لمـد التعليـم العـربي الإسـلامي في كـوت ديفـوار.

وأمـا بحـث أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث لـدى متعلمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى للدكتـور وائـل الحـربي، فيهـدف إلى قيـاس أثـر إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة (اسـتمع، ناقـش، صـوب، تحـدث) في تنميـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث، وتمثلـت الأدوات الـتي أُعِـدّت في:

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة بمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختبار مهارات الاستماع وبطاقة تقييم مهارات التحدث، وقد توصل البحث إلى قائمة لمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لإستراتيجية (أنصت).

وجاءت دراسة الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها لكل من الباحثين: أحمد الجنادبة وطلال المراشدة وآلاء حسن، قائمةً على فرضية أن الأمثال العربية تشكل مدخلًا فعالًا لتعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات من (٧٧) طالبًا. وقدم البحث توصيات، منها: دمج الأمثال في المناهج عبر وسائط متعددة، وتعزيز التفاعل الثقافي من خلال ورش العمل والحوارات، وتدريب المعلمين على أساليب مبتكرة لشرح الأمثال وتوظيفها في السياقات الحياتية.

وقد درست الدكتورة أسماء العتيبي والدكتورة غزية العجمي الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة من أجل تحديد المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية، وتحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) ممرضة في خمسة مستشفيات بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية بلغت ثمانية مواقف، هي: قسم الطوارئ، وقسم العيادات الخارجية، والتعامل مع مرافقي المرضى والزائرين، وقسم التنويم، وقسم العمليات الجراحية، وقسم النساء والولادة، وقسم الأشعة، وقسم التحاليل.

وأما بحث تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها للدكتور عبد العزيز المهيوبي، فقد حلل السلسلة،

مقوِّمًا محتواها التعليمي. وقد شملت عينة الدراسة الكتب الستة. و أظهرت النتائج أن السلسلة تتمتع بجوانب لغوية قوية ومحتوى ثقافي إيجابي، بينما تعاني من ضعف في تمثيل مهارة الكتابة، إضافة إلى نقص في الأدوات التقويمية ومواءمة المحتوى مع المعايير الدولية. كما أبرزت الدراسة افتقار بعض وحدات السلسلة إلى التنوع في تقديم الأنشطة، وتكرار بعض التدريبات دون تعزيز تدريجي. كما رُصدت فجوات في تمثيل المهارات الشفوية في بعض المستويات، وضعف في تضمين تعليم اللغة في سياقات واقعية.

ودرست الباحثة نهى حسين واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور. وهدف البحث إلى تعرّف واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور، وتحديد أثر متغيرين، هما: الجنس، وأسلوب التعلم. وأظهرت النتائج أن درجة ممارستهم للأنشطة التعليمية (متوسطة) في كلّ من الاستماع، والكلام، والقراءة. بينما جاءت (منخفضة) في مهارة الكتابة. وبينت أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر الجنس، بينما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم، لصالح أسلوب التعلم عن بعد ضمن مؤسسة تعليمية في مهارة الكلام.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الرابع عشر خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من الإسهامات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المُدْمَج

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-001

د. خالد بن عبد الله الصقير[أ*]، أ. سيسي بنغالي[ب]

[أ] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

[ب] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

قُبل في	نُشر في
١٤٤٦/٦/٣	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

تهدف هذه الدراسةُ إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. وقد اتبع الباحثان منهج دراسة الحالة، واختارا أداة المقابلة لجمع البيانات من المشاركين الذين بلغ عددهم اثني عشر مشاركًا. وتوصلا إلى أنَّ لأغلب المشاركين في الدراسة اتجاهاتٍ إيجابيَّةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، لكنَّ بعضهم يرى أنَّ هذا النظام التعليمي سوف يضع حدًّا لمد التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، إذا طُبِّقَ عن طريق المدارس العربية الإسلامية، التي أنشئت أساسًا لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية؛ لقلة عدد الساعات الدراسية للمقررات العربية مقارنة بالمقررات الفرنسية، حسب الجدول الدراسي الجديد الذي اعتمدته السلطات التعليمية الإيفوارية.

الكلمات المفتاحية

كوت ديفوار، الاتجاه اللغوي، التعليم الثنائي اللغة، نظام التعليم المدمج.

*الباحث المراسل: خالد بن عبدالله الصقير (البريد الإلكتروني: khalsoqir@hotmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

lang2@ksaa.gov.sa

Attitudes of principals, teachers, students, and parents of Arab-Islamic Schools in Côte d'Ivoire toward the implementation of Islamic Confessional Education

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-001

Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair [A*], **Cisse Bangali**[B]

[A] Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

[B] Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia.

Accepted on	Published on
04-12-2024	01-08-2025

ABSTRACT

This study sought to know the attitudes of principals, teachers, students and their parents, towards implementing Islamic Confessional education in Côte d'Ivoire. The researchers adopted a case study approach and opted to use the interview tool to collect data from the twelve study participants. They concluded that most of the study participants have a positive attitude towards implementing Islamic Confessional education, but some of them believe that this educational system will put an end to Arab-Islamic education in Côte d'Ivoire, if it is implemented through Arab-Islamic schools, created mainly to teach the Arabic language and Islamic sciences, due to the low number of study hours for Arabic courses compared to French courses.

KEYWORDS

Côte d'Ivoire, Linguistic Attitude, Bilingual Education, Islamic Confessional Education System.

*Corresponding author: Khalid bin Abdullah Al-Suqair (Email: khalsoqir@hotmail.com).

١- مقدمة الدراسة

هناك نوعان من المدارس الدينية في كوت ديفوار، المدارسُ الإسلامية، والمدارسُ المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية). ونظام التعليم في كوت ديفوار يحوي نوعين من التعليم، أحدهما رسمي تعترف به الدولة، والآخر غير رسمي لا تعترف به، وأكثر المدارس العربية الإسلامية الإيفوارية من النوع الثاني؛ لأنها تقدم نظامًا تربويًّا مختلفًا عن نظام التعليم الرسمي للدولة (Binaté, 2012). لكن حصلت نقلة نوعية، بتوقيع اتفاقية بتاريخ ٠٢/١٢/١٩٩٣م، بين الدولة والمجلس الوطني الإسلامي (CNI)، المؤسسة الرسمية الممثلة لمسلمي كوت ديفوار آنذاك، بالتنسيق مع المجلس الأعلى الإسلامي؛ تسمح بإدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الفرنسي الحكومي؛ لتستفيد من نفس الوضع والدعم المادي الحكومي الذي تحظى به المدارس الكاثوليكية والبروتستانتية (Binaté, 2012). وقد وصلت، إلى الآن، إحصائية المدارس العربية الإسلامية التي أُدْمِجَ نظامُها التعليمي في نظام التعليم الرسمي للدولة، ثمانمئة وإحدى وخمسين (٨٥١) مدرسة (PlumeLibre, 2022)، ويخطط المسؤولون لتصل نسبة الانضمام إلى ١٠٠٪ بحلول عام ٢٠٢٥م (Agence Ivoirienne de Presse, 2022)، كما وضعت السلطات التعليمية معاييرَ محددةً لأهلية المدارس للتقديم على البرنامج، ووزَّعت الساعات الدراسية في مراحلها الابتدائية على النحو الآتي: ٢٠,٦٣٪ للغة العربية، و١٧,٢٣٪ للعلوم الإسلامية، و٦٢,١٤٪ لمقررات وزارة التربية الوطنية (Abidjan.net, 2022)، التي تُدَرَّس باللغة الفرنسية.

ومن الآثار المحتملة لهذه النسبة الكبيرة المخصَّصة لمقررات وزارة التربية الوطنية (٦٢,١٤٪)، مزاحمتُها لمقررات اللغة العربية والعلوم الإسلامية، التي تُدَرَّس باللغة العربية، بالإضافة إلى أن بعض أولياء أمور التلاميذ، لا يزالون يقفون موقفًا متحفّظًا على التعليم الحكومي؛ لبنائه على قيم علمانية غربية، ولا يتوافق مع توجُّهاتِهم الإسلامية. وقد ورثوا هذا الموقف من أسلافهم الذين حاربوا التعليم الفرنسي الاستعماري بكل ما أوتوا من قوة؛ لأنه، من وجهة نظرهم، سيحوِّل أبناءهم إلى مسيحيين ويسلخهم من قيمهم الدينية وتقاليدهم الأفريقية، وقد أُثِرَ عنهم قولهم: "من تعلَّم سبع كلمات من الفرنسية، دخل

من جميع أبواب جهنم السبعة". فالاتفاقية الموقَّعة إذن، بإدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الفرنسي الحكومي، قد تؤثر إيجابًا أو سلبًا في نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بالإضافة إلى أنَّ هذه المدارس أُنشئت في الأصل لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية. فمن المؤكَّد إذن أن يخلق هذا القرار اتجاهاتٍ متباينةً لمنسوبي المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق هذا النظام التعليمي الجديد. وهذا ما تناوله الباحثان في هذه الدراسة، التي تهدف إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المدمج.

٢- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تهتم بواقع التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، حيث تبيِّن اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار، بإدماج النظام التعليمي لهذه المدارس في نظام التعليم الفرنسي الحكومي، الذي تُدَرَّس مقرراتُه باللغة الفرنسية. وتمكن من معرفة الإمكانات التي يمكن توفرها لتطبيق نظام التعليم المدمج، ومن التنبؤ بمستقبل تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية في كوت ديفوار.

٣- حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار ومعلميها وتلاميذها وأولياء أمورهم نحو تطبيق نظام التعليم المدمج.

الحد الزماني: أجريت مقابلات الدراسة خلال الفترة: ١٨ يونيو ٢٠٢٣م – ٠٨ سبتمبر ٢٠٢٣م

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس العربية الإسلامية، الواقعة في مدينتي أبيدجان وبؤاكي – كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم.

٤- مصطلحات الدراسة

- **التعليم الثنائي اللغة** (Bilingual Education): يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى البرامج التعليمية التي تَستخدم لغتين في عملية التعليم (سوان وآخرون، ٢٠١٩) فهو مصطلح يشير إلى أي نظام تعليمي يَستخدم لغتين مختلفتين لتدريس المنهج، وتكون لغةُ المتعلم الأولى عادةً إحدى هاتين اللغتين، ولا يندرج تحت هذا المصطلح أيُّ نظام تعليمي يَستخدم لغة واحدة فقط، حتى وإن اختلفت عن لغة المتعلم الأولى؛ فالأساس هو أن يتلقى الطلاب تعليمًا ثنائي اللغة، وأن يصبحوا ثنائيي اللغة، حتى لو لم يكن نظام المدرسة معترفًا به رسميًّا بوصفه نظامًا ثنائيَّ اللغة (سجوان ومكاي، ١٩٩٥).
- **نظام التعليم المدمج** (Enseignement Confessionnel Islamique): هو نظام تعليمي عربي إسلامي حكومي، يلتزم بالمنهج الدراسي الذي تضعه الجهات التعليمية الرسمية للدولة، وبمنهج المدارس العربية الإسلامية، سواء أكانت المدرسة منتمية لمنظمة إسلامية وطنية مهتمة بشؤون التعليم العربي الإسلامي، أم أنها مستقلة عنها بحيث تضع منهجها بنفسها (سيسي، ٢٠١٥).
- **الاتجاه** (Attitude): موقفٌ اجتماعي نفسي، تنشأ منه نظرةُ الشخص إلى حالات أو أشياء من حوله، سلبًا أو إيجابًا، خاصةً نظرة المتعلم إلى اللغة التي يتعلّمها، أو سوف يتعلَّمها، وإلى ثقافتها وقيمها. فالاتجاه الإيجابي من اللغة الهدف وثقافتها مثلًا، يُيَسِّرُ على المتعلم تَقَبُّلَ ما يسمعه منها أو يقرؤه بها؛ مما يزيد مُدْخَلاتِه اللغويةَ المفهومةَ؛ فيسهل عليه حينئذٍ اكتسابُها. أما الاتجاه السلبي من اللغة الهدف، فيَحُول بين المتعلم وتقبُّل المُدْخَلات اللغوية؛ فيصعبُ عليه فهمُها؛ ومن ثَمَّ يصعب عليه اكتساب تلك اللغة (العصيلي، ٢٠٢٣).
- **الاتجاه اللغوي** (Attitude Linguistique): مصطلح لغوي اجتماعي، يعني نظرة الإنسان إلى لغته الأم، أو إلى لغة أخرى، أو إلى لغة أجنبية أو ثانية يتعلمها أو يفكر في تعلُّمها، سواء أكانت تلك النظرة إيجابية أم سلبية. وتشمل الاتجاهات اللغوية بنوعيها، الإيجابية والسلبية، جوانبَ لغويةً، وثقافيةً، واجتماعيةً؛ كأهمية اللغة

أو عدم أهميتها، وتقدير ثقافتها ومكانة الناطقين بها، والاعتقاد بسهولة تعلُّمها أو صعوبته. والاتجاهات نحو اللغة الهدف غالبًا ما تؤثر في تعلُّمها سلبًا أو إيجابًا، وتحديدُ هذه الاتجاهات مهمٌّ في التخطيط اللغوي، وبناء المناهج، وإعداد المواد التعليمية، وطرائق التدريس وإجراءاته (العصيلي، ٢٠٢٣).

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أنَّ الاتجاهات اللغوية تتألف من عدد من المكونات، **هي:**

أ. **المكون المعرفي أو الإدراكي:** وهو يشير إلى معتقدات الشخص، أو أفكاره، أو معارفه، أو قيمه، أو معلوماته حول لغة ما، كأن يعتقد أنَّ تعلُّم اللغة الفرنسية في كوت ديفوار يزيد من فُرصه الوظيفية.

ب. **المكون العاطفي أو الوجداني:** وهو يشير إلى عواطف الشخص، أو مشاعره تجاه لغة ما سلبًا أو إيجابًا، مثل حب المسلمين غير العرب للغة العربية، وكره طلاب نظام التعليم الفرنسي الحكومي الإيفواري للغة الألمانية.

ج. **المكون السلوكي أو الفعلي:** ويُقصد به سلوك الشخص تجاه لغة ما، أو فعلُه المحتملُ نحو تلك اللغة. فإذا نظرنا إلى اتجاهات كثير من المسلمين، نجد أنهم يعتقدون أنَّ اللغة العربية أسمى منزلةً من جميع اللغات، حتى لغاتهم الأم، وهذا يدخل في الجانب المعرفي، ونجد أنَّ بعضهم يحبون الاستماع إليها عبر الإذاعة والتلفاز ويجلُّونها، وهذا يُدرج في الجانب العاطفي، كما يسعون إلى تعلُّمها، والحديث بها، وهذا يُدرج في الجانب السلوكي (الصقير، ٢٠٢٠).

٥- الإطار النظري: نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار: خلفية تاريخية ومراحل التطور

٥-١- اللغة العربية في غرب أفريقيا وعلاقتها بالتعليم الإسلامي

التعليم الإسلامي في منطقة غرب أفريقيا، قد رافقه، بطبيعة الحال، حضور عربي. صحيح أنَّ حضور اللغة العربية بالقارة، من ناحية تاريخية، حضور قديم، يرى بعض الباحثين أنه سبق ظهور الإسلام بها، وذلك في مناطق الشرق الأفريقي، وبالتحديد

منطقة القرن الأفريقي، أما في المناطق الداخلية الأخرى، بما فيها منطقة غرب أفريقيا، فإن الحضور العربي بها قد رافق الحضور الإسلامي في حدود القرن الثاني الهجري (الثامن الميلادي) (بامبا، ٢٠١٣).

ويذهب باحثون آخرون إلى أبعد من ذلك؛ فيرون أن اللغة العربية شقَّت طريقها إلى غرب أفريقيا عن طريق التُّجَّار المسلمين، الذين توغلوا في بلاد جنوب الصحراء منذ القرن الأول الهجري، وتبادلوا المنافع مع الأفريقيين، واندمجوا فيهم بالمعايشة، ثم بالمصاهرة، وفتحوا عيونهم لأول مرة على نمط متقدم من الحياة، وتقنية جديدة للتفاهم ونقل الأفكار والخبرات (طرخان، ١٩٧٣) في (الخاتم، ١٩٨٧).

والأفريقي المسلم ينظر إلى اللغة العربية على أنها لغة مقدسة لصلتها بالإسلام؛ لذا يقول وليام بونتي، حاكم فرنسا في أفريقيا الغربية، في دوريته الشهيرة، وهو يتحسر على وضع اللغة الفرنسية في المستعمرات الفرنسية، مقارنةً بوضع اللغة العربية فيها: "إنَّ العربية لم تدخل البلاد الأفريقية إلا مع الدعوة الإسلامية، وهي اللغة المقدسة في نظر الأسود"، ويختم حديثه فيها بقوله: "إني إذن مضطر لآمركم بأنه، من الآن فصاعدًا، يجب أن تُحرَّر الأحكام الصادرة عن القضاء الأهلي بالفرنسية وحدها..." (الودغيري، ١٩٩٣، ص ٨١).

وأيضًا لم تدخل اللغة العربية إلى غرب القارة الأفريقية مقرونة بالعنف والقهر، بخلاف اللغات الأوروبية، وهذا ما أشار إليه المؤرخ إدوارد بليدن في قوله: "إن لَـمِمَّا يؤسى له في حال الإنجليزية، وغيرها من اللغات الأوروبية في هذا الجزء من أفريقيا، أنها قد أتت إلى شعوب إفريقيا وهي مقرونة بالفرقة والقهر، وخالية من أي محتوى روحي، بينما ينظر الأفارقة إلى العربية بوصفها لغةَ دين وإعمار، وأنها لغة روحية" (Bleyden, 1994) أورده (Mazrui, 2004) في (ماريكو، ٢٠٢٠، ص ٧١).

فاللغة العربية إذن، في نظر الإنسان الأفريقي المسلم، لغة مقدسة، وقد دخلت غرب القارة الأفريقية دخولًا سِلْميًّا، عن طريق الدعوة الإسلامية، ولم تكن لغة غريبة عليه؛ بل سبقت إليه الحضور الفرنسي، وبها كانت تكتب الدواوين والمكاتبات الرسمية. وهذا ما أكده أبو عبيد البكري في القرن الخامس الهجري، حين تحدث عن إمبراطورية غانا، قال:

"إنَّ تراجمةَ الملك، وصاحبَ بيت ماله، وأكثرَوزرائه، ومن يتولَّون إدارة دواوينه، كلُّهم من المسلمين؛ لأنهم وحدَهم الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة، وكانت العربية، بطبيعة الحال، هي اللغةَ التي يستعملونها فيما يقرؤون ويكتبون" (طرخان، د.ت، وغلادنشي، د.ت) في (ماريكو، ٢٠٢٠، ص ٧٠).

والقاسم المشترك بين هذه التصريحات الثلاثة: أن اللغة العربية في منطقة غرب أفريقيا كانت لها صلةٌ وطيدة بالحضور الإسلامي فيها؛ فإنها قد دخلت البلاد الأفريقية مع الدعوة الإسلامية، وكان مساعدو أحد ملوك إمبراطورية غانا الإسلامية يستخدمونها فيما يقرؤون ويكتبون، وكانوا جميعًا من المسلمين، وهي في نظر الأفريقي لغة روحية، وقد استمدت ذلك من كونها لغةَ الإسلام والقرآن الكريم؛ لذا اتصف التعليم الإسلامي دائمًا في هذه المنطقة بكونه تعليمًا عربيًّا إسلاميًّا، وعلى هذا الأساس أنشئت المدارس العربية الإسلامية، ووُضعت مناهجُها التعليمية؛ ليتعلم فيها أبناء المنطقةِ اللغةَ العربية والعلوم الإسلامية؛ لأن الدعاة والتجار العرب المسلمين، أثناء نزوحهم إليها، لم يحملوا معهم الإسلام فحسب، وإنما حملوا معهم أيضًا لغتهم التي بها يكون الفهم الصحيح للإسلام.

٥-٢- مراحل تطور التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار

مرَّ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار بثلاث مراحل:

٥-٢-١- مرحلة المدارس القرآنية التقليدية

دخل التعليم العربي الإسلامي المشهدَ التعليمي الإيفواري، على شكل مدارسَ قرآنيةٍ تقليدية (الكتاتيب) قبل أن يشهد تغييرًا، في ظل الإدارة الاستعمارية، مع ظهور المدارس العربية الإسلامية الحديثة (Kaba, 1976 ; Triaud, 1979 ; Brenner, 2000) في (Binaté, 2016)، على أيدي شباب من خريجي الجامعات العربية والإسلامية (Binaté, 2016). وتُعَدُّ المدارس القرآنية التقليدية أقدمَ الهياكل التعليمية العربية الإسلامية، التي أسهمت في وضع أسس نظام التعليم العربي الإسلامي في منطقة غرب أفريقيا (Binaté, Ouédraogo and Gosselin, N.d). وفي كوت ديفوار كان شمالُ البلاد المنطقةَ التي انطلقت منها هذه المؤسسات

التعليمية القرآنية التقليدية، وهي المنطقة المعروفة بكونها معقلَ الإسلام في الأراضي الإيفوارية (Marty, 1922; Triaud, 1974) في (Binaté, 2016). وكانت المواد الدراسية تُدَّرس للطلاب غالبًا في شرفة المعلم، أو حول النار، أو تحت شجرة أو كوخ (Binaté, 2016).

ويتألف التكوين المُقَدَّم فيها من عنصرين أساسيَّين: أحدهما ديني، والآخر يتمثل في التنشئة على الحياة الاجتماعية والمهنية. فبالنسبة للعنصر الأول، فإن التكوين فيه يتكون من ثلاث مراحل: التعليم على اللوح (Walaga kalan)، والتعليم في الكتب (Kitabou kalan)، وتعليم تفسير الجلالين للعالمين جلال الدين المحلي وجلال الدين السيوطي (Binaté, 2016) (Jalalayn kalan).

وكان العالم المسلم العباس سيتافا، الذي استدعاه السلطان سيكو وتارا حاكمُ مملكة كونغ في شمال البلاد، وجعله إمامًا للمسجد الذي بناه فيها عامَ ١٧٥٦م؛ أوَّلَ من قسَّم التعليم العربي الإسلامي في كونغ إلى هذه المراحل الثلاث، وكان يسميها تسمياتٍ محليةً مختلفة عن السابقة: دوكومان، أي: التعليم الأساسي، وساندو، أي: التعليم المتقدّم، ولونيبا، أي: التعليم الكبير أي العالي (كوني، ٢٠١٩)، وكان مجموع السنوات لاجتياز هذه المراحل الثلاث خمسةً وثلاثين عامًا (كوني، ٢٠١٩).

وكان التعليم في هذه المراحل يشمل كتابة الآيات القرآنية، وقراءتها، وحفظها، وتفسير القرآن الكريم، والفقه، والتوحيد، والسيرة النبوية، والنحو، والصرف، وغيرها من المقررات الدينية واللغوية (Binaté, 2016). وبعد هذا التكوين العلمي يُمْنَح الطالب إجازة (إسنادًا)، ويكون على مستوى جيد من معرفة اللغة العربيّة والقرآن الكريم (كوني، ٢٠١٩)، ويلقَّب بكاراموكو (Karamoko)، أي العالم باللغة المحلية، ويُرْمَز لحيازته هذا اللقبَ بعمامة حول رأسه (Binaté, 2016).

وبالنسبة للعنصر الثاني، فإن الآباء عندما يرسلون أبناءهم إلى المدارس القرآنية التقليدية، فإنهم يتبرعون بهم للمعلم لوجه الله تعالى؛ ليجعل منهم رجالًا أكْفَاء، يتمتعون بصفات الرجولة، والخبرة، والاحترام، والصدق، والتواضع. وهذا التكوين المتمثل في التنشئة على الحياة الاجتماعية والمهنية للمتعلمين، يكون بممارسات تتراوح بين أعمال زراعية ومنزلية، ويكون خارج الفصول الدراسية (Santerre, 1973; Coulon, 1981) في (Binaté, 2016)،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهـذا مـا جعـل الطالـب في هـذه المـدارس القرآنيـة التقليديـة يجلـس خمسـة وثلاثـين عامًـا لاجتيـاز مراحلهـا الدراسـية الثـلاث.

وهـذا النـوع مـن التكويـن، الـذي يجمـع بـين التعليـم الإسـلامي والتنشـئة علـى الحيـاة الاجتماعيـة والمهنيـة، كان مسـتقلًا وموجـودًا جنبًـا إلى جنـب مـع نظـام التعليـم الاسـتعماري الفرنسـي، لكنـه تطـور لاحقًـا إلى مـدارس عربيـة إسـلامية مـع الوسـائل التعليميـة الحديثـة، تبعًـا لسياسـة فرنسـا تجـاه الإسـلام، الـتي لـم تكـن علـى ثقـة كبـيرة بالأنظمـة الإسـلامية، خصوصًـا المـدارس القرآنيـة، وكانـت دائمًـا تسـعى إلى اسـتيعابها والسـيطرة عليهـا (Binaté, 2016).

ولمـا اسـتقر الوضـع للمسـتعمرين الفرنسـين في الجنـوب، واسـتطاعوا أن يسـتولوا عليـه، توجهـوا إلى الشـمال، وبـدؤوا بالقضـاء علـى حركـة سـاموري تـوري الإسـلامية، الـتي حـاول بهـا توحيـد البـلاد لمواجهـة الاحتـلال الفرنـسي، فوجـدوا أن مملكـة كونـغ هـي عاصمـة الثقافـة الإسـلاميّة واللغـة العربيّـة؛ فقامـوا فيهـا بحمـلات عنيفـة علـى اللغـة العربيـة والثقافـة الإسـلامية، وشـرعوا في تعذيـب الفقهـاء والعلمـاء وقتلِهـم، كمـا نهبـوا أكـثر مخطوطاتهـا العلميـة (كـوني، ٢٠١٩).

وفي بدايـة القـرن العشـرين، تمكـن الإسـلام، ومعـه التعليـم القـرآني، مـن الانطـلاقِ مـن معقلـه التقليـدي في شـمال كـوت ديفـوار، والانتشـارِ في المناطـق الجنوبيـة، مـرورًا بوسـط البـلاد. وقـد لوحـظ في عـام ١٩١٤م وجـودُ مدرسـتين قرآنيـتين تقليديتـين في قريـة كوكـودي (Village de Cocody) الواقعـة في جنـوب البـلاد، وفي عـام ١٩٢٥م كان في بواكـي (وسـط البـلاد) أحـد عشـر معلمًـا قرآنيًـا لأكـثر مـن مئـة (١٠٠) متعلـم (Binaté, 2016).

وبسـبب هـذا الانتشـار السـريع للمـدارس القرآنيـة التقليديـة في وسـط البـلاد وجنوبهـا، قـررت الإدارة الاسـتعمارية الفرنسـية تطويرهـا إلى مـدارس فرنسـية عربيـة اسـتعمارية، يَسْـهُل احتواؤهـا، والسـيطرة علـى مناهجهـا الدراسـية؛ تحقيقًـا لأهدافهـا الاسـتعمارية. لكـن التنفيـذ العملـي لهـذا المشـروع كان علـى أيـدي شـباب إيفواريـين وغيرهـم، مـن خريـجي الجامعـات العربيـة والإسـلامية (Binaté, 2016)، وكانـت أهدافهـم مـن المشـروع مغايـرة لأهـداف المشـروع التعليـمي الاسـتعماري، وقـد تزامـن ذلـك مـع ظهـور المـدارس العربيـة الإسـلامية الحديثـة في المشـهد التعليـمي في كـوت ديفـوار.

٥-٢-٢- مرحلة المدارس العربية الإسلامية الحديثة

عندما قرر المستعمرون الفرنسيون احتلال كوت ديفوار واجهوا عائقًا ثقافيًّا، تمثل في رسوخ الثقافة الإسلامية في مناطقها الشمالية؛ فبدؤوا بالقضاء على حركة ساموري توري الإسلامية في شمال البلاد، وشنُّوا حملات عنيفة على اللغة العربية والثقافة الإسلامية في مملكة كونغ (كوني، ٢٠١٩). لكن ذلك لم يمنع التعليم العربي الإسلامي من الانطلاق من شمال البلاد والانتشار في وسطها وجنوبها؛ فاضطر المستعمرون إلى تنظيمه، عندما رأوا أن المدارس القرآنية التقليدية ومراكز الثقافة الإسلامية تنتشر انتشارًا سريعًا، مقارنةً بالمدارس العلمانية التي كانوا يدعمونها (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ فسعوا إلى وضع خطط وإستراتيجيات لمحو المدارس القرآنية التقليدية من المشهد التعليمي الإيفواري؛ خوفًا من الدور الذي تؤديه في مجال التعليم الديني، وتوعية المتعلمين، وتنشئتهم على الحياة الاجتماعية والمهنية، وعملوا على تطويرها إلى مدارس فرنسية عربية استعمارية؛ من أجل تغيير الوضع لمصلحتهم.

ومن الخطط والإستراتيجيات التي وضعوها لتحقيق أهدافهم: الخطة السياسية التقدمية، التي تمثلت في فصل التعليم الديني عن الدولة، سواء أكان تعليمًا إسلاميًّا أم تعليمًا مسيحيًّا؛ فوضعوا في الدستور الاستعماري العلماني للبلاد بنودًا أكاديمية، تُقْصِي في الظاهر كلَّ تعليم ديني عن الدولة، وإن كان الـمَعْنِيُّ به في الحقيقة هو التعليمَ الإسلامي. وقد ورد فيها ما نصه:

المادة ١: إنّ المدارس القرآنية والمدارس المسيحية مؤسسات تهدف فقط إلى تقديم تربية دينية وتعليم ديني.

المادة ٢: إنّ المدارس القرآنية والمدارس المسيحية لا تُعَدُّ مؤسسات تعليمية (L’arrêté N° 2541 / AP Du 20 Août 1945) في (كوني، ٢٠١٩).

ومن الخطط والإستراتيجيات أيضًا: الخطة التعليمية التطويرية الاستعمارية، وهذه الخطة امتداد للخطة الأولى، وقد وضعتها السلطات الاستعمارية لتطوير المدارس القرآنية التقليدية في كوت ديفوار؛ لتشبه المدارسَ الفرنسية العربية الاستعمارية، بوسائلها التعليمية الحديثة، في تمبكتو (Tombouctou) وجيني (Djenné) في مالي، وسانت لويس (Saint Louis) في

السنغال، وغاروا (Garoua) في الكاميرون، وأبيشي (Abéché) في تشاد. وقد فتحت هذه المدارس في تمبكتو في عام ١٩١٠م، وفي جيني في عام ١٩٠٦م، وفي سانت لويس في عام ١٩٠٨م، (Brenner, 2000) في (Binaté, 2016)، ثم في أبيشي في عام ١٩٥٠م (Hamadou, 1990) في (Binaté, 2016). وكذلك مدرسة ساي بالنيجر، التي أسستها الإدارة الاستعمارية الفرنسية عام ١٩٥٧م قبيل مغادرتها للبلاد (ميغا، ١٩٩٩) في (كوليبالي، ٢٠٠٧). وكانت الدراسة في هذه المدارس باللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الفرنسية؛ ترغيبًا لأولياء أمور الطلاب المسلمين، في إلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم، كما أنها لم تكن مخصصة لأبناء المسلمين فقط، بل كان يرتادها أيضًا أبناء القساوسة من المسيحيين (كوليبالي، ٢٠٠٧).

والمدارس العربية الإسلامية الحديثة امتداد للمدارس القرآنية التقليدية (كوليبالي، ٢٠٠٧)، التي عمل الاستعمار الفرنسي على تطويرها؛ لتتحول إلى مدارس فرنسية عربية استعمارية، بوسائلها التعليمية الحديثة، لكنه لم يستطع تحقيق أهدافه؛ لأن التنفيذ العملي للمشروع إنما كان على أيدي الرعيل الأول من أبناء كوت ديفوار المبتعثين في العالم العربي والإسلامي، بعد عودتهم إلى البلاد (Binaté, 2016 وكوليبالي، ٢٠٠٧). وبفضل هذه المبادرة استطاع التعليم العربي الإسلامي أن يحتفظ بقيمه الإسلامية وصبغته العربية، التي كان عليها منذ عهد إمبراطورية غانا الإسلامية، ولم يتأثر بالقيم العلمانية الاستعمارية كما أراده المستعمر، غاية ما في الأمر أنه استفاد من وسائله التعليمية الحديثة؛ لتعطي انطلاقة جديدة للمدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار. وقد مرت هذه المدارس بثلاثة أطوار:

أ. طور التأسيس والانتشار

شهد هذا الطور النشأة الحقيقية للمدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، بمبادرة من الرعيل الأول من خريجي الجامعات العربية والإسلامية الإيفواريين وغيرهم، بعد عودتهم إلى بلادهم في أربعينيَّات القرن العشرين الماضي (Binaté, 2016). ولم يكن ثمة فرق كبير بين هذه المدارس والمدارس الفرنسية العربية الاستعمارية، من حيثُ وسائلُها التعليمية؛ فأثار ذلك حفيظة شيوخ المدارس القرآنية التقليدية المتحفظين على التعليم الاستعماري العلماني؛ فاعترضوا على المشروع في بداياته، لكنهم لم يلبثوا أن اعترفوا به بعد

أن اطلعوا على الامتيازات التي تتوافر فيها، كسهولة عملية التعليم؛ إذ بإمكان المدرس أن يقدم درسًا واحدًا لعدد كبير من الطلاب، بخلاف المدارس القرآنية التقليدية، التي تعتمد طريقة التعليم الفردي، وكجودةِ أسلوب التقويم المتمثل في الاختبارات الفصلية والنهائية (كوليبالي، ٢٠٠٧).

وقد أسست أول مدرسة عربية إسلامية في كوت ديفوار عام ١٩٤٨م، في حي دوغوبا (Dou-gouba) في مدينة بؤاكي، على يد المواطن الغيني، وخريج جامع الأزهر الشريف بالقاهرة، كابيني دياني (Kabiné Diané) (Binaté, 2016). وفي عام ١٩٥٨م وصل عدد طلاب المدرسة إلى ثلاثمئة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبًا (Miran, 2006) في (Binaté, 2016). ومن بؤاكي، امتد مشروع المدارس العربية الإسلامية إلى مناطق أخرى في البلاد. وفي عام ١٩٥١م سجلت مدينة دالوا (Daloa) افتتاح أولى مدارسها العربية الإسلامية. وخلال خمسينيَّات القرن العشرين الماضي، أُفتُتِحت مدارس أخرى في مدينة أبيدجان (Abidjan)، وبوندوكو (Bondoukou)، وكوروغو (Korhogo)، ومان (Binaté, 2016) (Man).

ب. **طور الإصلاح والتطوير (١٩٨٥م-١٩٩٣م)**

وقد شهد هذا الطور تطورين أساسيَّين:

التطور الأول: فتح المرحلة الثانوية في أكثر المدارس العربية الإسلامية، بفضل تزايد عدد الخريجين في جامعات الدول العربية والإسلامية، وقد بلغ عدد هؤلاء الخريجين من أبناء الوطن، بين عامي ١٩٤٠م و١٩٨٢م، ستّمئةٍ وخمسةً وستين (٦٦٥) خريجًا تقريبًا؛ لذا يرى بعض الباحثين أن عام ١٩٨٥م سجَّل تاريخًا بالغَ الأهمية للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار؛ لأنه العام الذي فُتِحَ فيه المستوى الثانوي في أكثر المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار (Bamba, N.d) في (كوليبالي، ٢٠٠٧).

التطور الثاني: أنه في هذه الفترة لوحظ بعض النجاح في تدريس مقررات مهارات اللغة الفرنسية؛ فقد ارتفع عدد ساعاتها، في بعض المدارس، من ساعة واحدة في الأسبوع إلى ثلاث ساعات، وعُمِّمَ تعليمها؛ ليشمل جميع المراحل التعليمية، من الابتدائية إلى الثانوية، بدلًا من اقتصاره على الفصول الأربعة المتقدمة من المرحلة الابتدائية، وتولى تدريسها

أساتذة ذوو كفاءة علمية وتربوية عالية (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ لذا سمَّى بعض الباحثين هذه المدارس الإسلامية بالمدارس الفرنسية العربية (Ecoles Franco Arabes).

ج. **طور ما بعد اتفاقية عام ١٩٩٣م**

في حقبة التعددية الحزبية السياسية التي شهدتها الدولة بدايةَ تسعينيَّات القرن الماضي، وقعت محادثات ومفاوضات بين الدولة، وكان يمثلها يومذاك وزير التربية الوطنية بيير كبري (Pierre Kipré)، وبين المنظمات الإسلامية، التي مثَّلها المجلس الوطني الإسلامي بقيادة الإمام إدريس كوني قدوس رحمه الله، والمجلس الأعلى الإسلامي بقيادة الشيخ جابي كويت مصطفى رحمه الله؛ عن توقيع اتفاقية حول التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بتاريخ: ٢ ديسمبر ١٩٩٣م (Binaté, 2016، وكوليبالي، ٢٠٠٧). وأهم ما جاء في الاتفاقية: مشروع إدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الحكومي، على غرار المدارس المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية) (Lanoue, 2006 ; Pohor, 2007) في (Binaté, 2016).

ومما جاء فيها:

أ. تطبيق المدارس العربية الإسلامية جميعَ مناهج وزارة التربية الوطنية من الابتدائية إلى الثانوية إلى جانب مقرراتها العربية والإسلامية.

ب. اختيار المدرسين ووكلاء المدارس للشؤون التعليمية على أسس منهجية واضحة مع مراعاة كفاءاتهم العلمية والتربوية.

ج. وضع أسئلة الاختبارات النهائية للمقررات الفرنسية في جميع المدارس العربية الإسلامية وَفْق معايير الجودة التي تفرضها وزارة التربية الوطنية.

د. ضرورة الحصول على تصريح رسمي من وزارة الحماية قبل فتح أي مدرسة عربية إسلامية (كوليبالي، ٢٠٠٧).

وقد تلقت هذه الاتفاقية ردود أفعال متباينة من قبل مسؤولي المدارس العربية الإسلامية؛ فمنهم من رأى أنها تقدم دفعة جديدة للمدارس العربية الإسلامية نحو التقدم

ومواكبة التطورات الراهنة، وتتيح فرصة اندماج مهني لخريجيها، ومنهم من رآها مؤامرة سياسية على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، يُقْصَدُ بها وضعُ حدٍّ للمد الإسلامي فيها (كوليبالي، ٢٠٠٧).

ويضاف إلى ذلك أنَّ الطابع العلماني للمؤسسات التربوية الرسمية في كوت ديفوار، قد حال دون انضمام عدد كبير من مسؤولي المدارس العربية الإسلامية، خاصة المدارس القرآنية التقليدية، إلى مشروع الاتفاقية، وقد اجتمع هؤلاء المسؤولون في جمعيات، للحفاظ على الهوية الدينية لمشروعهم التعليمي الخاص، الذي لا يتناسب مع القيم العلمانية للدولة (Binaté, 2016). وهذا كان سببًا في عرقلة تنفيذ بنود الاتفاقية وتأخيرها حتى وصول السيد الرئيس الحسن واتارا إلى سدة الحكم عام ٢٠١١م.

٥-٢-٣- مرحلة المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج

وقد وردت مصطلحاتٌ كثيرة لتحديد هذا النوع من المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، وعلى كل مصطلح من المصطلحات مآخذ؛ نتيجة الترجمات الخاطئة أو الحرفية لمصطلح (Ecole Confessionnelle)، وبعضها مما يُتَداول في أوساط المهتمين بالتعليم والتربية في كوت ديفوار، وليست له مرجعية علمية أو لغوية توثقه.

ومن المصطلحات الواردة: المدرسة النموذجية، والمدرسة العربية الحديثة، والمدرسة العربية الإسلامية، والمدرسة الإسلامية الحديثة، والمدرسة الفرنسية العربية، والمدرسة الطائفية، والمدرسة المزدوجة، (سيسي، ٢٠١٩) والمدرسة المدمجة. لكن الباحث اختار مصطلح "المدرسة الإسلامية ذات النظام المدمج"؛ لكونه يصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، وليس ترجمة حرفية لمصطلح (Ecole confessionnelle) كأغلب المصطلحات السابقِ ذكرُها.

وتتميَّز هذه المدارس بأنَّها تجمع بين نظامي التعليم العربي الإسلامي، والتعليم الفرنسي الحكومي، وهذه ميزة لا تتوافر في كثير من المدارس الإيفوارية؛ لأنها إما حكومية علمانية؛ ومن ثَمَّ لا تدرِّس العلوم العربية والإسلامية، وإما أهلية إسلامية؛ فلا تدرس المنهج الدراسي الذي تضعه الجهات التعليمية الرسمية للدولة (سيسي، ٢٠١٥).

٦- أصول نظام التعليم المدمج وأهدافه وسلبياته ومنصة نظام التعليم المدمج

٦-١- أصول نظام التعليم المدمج

يمكن الحديث عن أصول نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار من خلال منظورين:

٦-١-١- منظور إسلامي تاريخي

إنَّ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وَفْقَ هذا المنظور، نسخة مطورة من المدارس العربية الإسلامية الحديثة، التي كانت بدورها امتدادًا للمدارس القرآنية التقليدية السائدة في أغلب مناطق أفريقيا جنوب الصحراء، الواقعة تحت نفوذ إمبراطورية غانا الإسلامية، ومن بعدها إمبراطورية مالي. وتمثل هذا المنظورَ المنظماتُ الإسلامية الإيفوارية؛ فإنها عندما وقَّعت الاتفاقية مع الحكومة الإيفوارية عام ١٩٩٣م، كانت تبحث عن اعتراف رسمي لهذه المدارس، بإدماج نظامها التعليمي في نظام التعليم الرسمي للدولة، على غرار المدارس المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية) (Lanoue, 2006 ; Pohor, 2007) في (Binaté, 2016).

فمشروع الاتفاقية إذن، من وجهة نظر هذه المنظمات الإسلامية، مشروع إسلامي، أريد به إعطاء انطلاقة رسمية جديدة للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، وإن كان قد تلقى ردود أفعال مناهضة من قِبَل بعض المسؤولين والمشايخ، عرقلت تنفيذ بنود الاتفاقية؛ فلم يُكتَب له انتشارٌ حتى وصول السيد الرئيس الحسن واتارا إلى سدة الحكم عام ٢٠١١م. لكنْ للحكومة الإيفوارية رؤيتُها الخاصة للمشروع، وهي تختلف عن رؤية هذه المنظمات الإسلامية، وتتمثل في المنظور الثاني.

٦-١-٢- منظور حكومي رسمي

إنَّ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وفق هذا المنظور، نسخة مطورة من المدارس الفرنسية العربية الاستعمارية، التي أراد بها المستعمرون الفرنسيون إغراء أولياء أمور التلاميذ المسلمين المتحفظين على التعليم الاستعماري العلماني، لإلحاق أبنائهم بهذا النوع من التعليم (كوليبالي، ٢٠٠٧)؛ تحقيقًا لخطتهم التعليمية التطويرية الاستعمارية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن يتأمل في الأهداف السياسية التي تحاول الحكومة الإيفوارية تحقيقها، باعترافها بهذه المدارس، وفي برامجها التعليمية، والساعات المخصصة في مراحلها الأولى لمقررات وزارة التربية الوطنية (٦٢,١٤٪ من الساعات الدراسية)؛ يدرك أنها تسعى لاستعادة الإرث الاستعماري التعليمي، بخصوص التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. وهذا ما جعل كثيرًا من الباحثين يقولون إنَّ مستقبل التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، في ظل نظام التعليم المدمج، على المحك، وإن لم يتنبه له بعض المسؤولين المسلمين أو أنكروه مكابرة.

٦-٢- أهداف نظام التعليم المدمج

إذا كان الحديث عن أصول نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار موقوفًا على تناول القضية من منظورين: منظور إسلامي تاريخي، يمثل وجهة نظر المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار، ومنظور حكومي رسمي، يمثل وجهة نظر الحكومة الإيفوارية؛ فإنَّ أهداف هذين الكيانين من نظام التعليم المدمج ستكون، تبعًا لذلك، مختلفة؛ لأن كلتيهما تسعى لتحقيق مصالحها الخاصة.

٦-٢-١- الحفاظ على الهوية والقيم الإسلامية

جمهورية كوت ديفوار دولة علمانية؛ ومن ثَـمَّ لا تجعل من مهامها الأولى الحفاظ على الهويات الدينية في مؤسساتها التعليمية الحكومية، كما هي الحال في الدول الإسلامية؛ بل قد تحاربها أحيانًا بدعوى الحفاظ على علمانية الدولة (بامبا، وآخرون، ٢٠١٥) في (سيسي، ٢٠١٩). ومن هنا دعت المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار، بصفتها سلطاتٍ إسلاميةً وطنية مسؤولة عن تنظيم الشؤون الإسلامية في كوت ديفوار، إلى فكرة تأسيس المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج؛ لتؤدي دورها في الحفاظ على الهوية الإسلامية، وسد الفراغ الديني الملحوظ في المناهج التعليمية الحكومية المبنية على أسس علمانية (سيسي، ٢٠١٩).

٦-٢-٢- الاستفادة من الدعم المادي الحكومي

إنَّ الدراسة في المؤسسات التعليمية الحكومية مجانية؛ ومن ثَـمَّ نلحظ إقبالًا كبيرًا عليها من قبل أولياء أمور التلاميذ لتسجيل أبنائهم فيها، لكن عدد المقاعد الشاغرة في هذه

المؤسسات لا يكفي لقبول جميع هؤلاء التلاميذ، ومن هنا يأتي دور المؤسسات التعليمية الفرنسية الأهلية في سد هذه الثغرة، والحكومة بدورها تقدم لها دعمًا ماديًّا مقابل قبولها لهؤلاء التلاميذ، شريطة أن تكون معترفًا بها لدى وزارة التربية الوطنية (مقابلة تلفزيونية مع وزيرة التربية الوطنية والتعليم التقني والتكوين المهني، فبراير ١٤، ٢٠١٧) في (سيسي، ٢٠١٩).

وقد وصل الدعم المادي الحكومي الذي قدمته الحكومة الإيفوارية للمؤسسات التعليمية الأهلية، بين الفترة: ٢٠١٥-٢٠١٦ و٢٠١٦-٢٠١٧، إلى مئةٍ وستةٍ وسبعينَ (١٧٦) مليونَ دولارٍ أمريكي، حسب تصريح وزير الاقتصاد والمالية أداما كوني Adama Koné، أثناء لقائه مع مسؤولي هذه المؤسسات التعليمية الأهلية بتاريخ: ٢٠١٧/٠٩/١٥م (Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire, 2017)؛ لذا يرى عدد من الباحثين: أن الرغبة في الحصول على هذا الدعم المادي، هي التي دفعت مؤسسي المدارس العربية الإسلامية إلى تبني نظام التعليم المدمج؛ فأسرعوا في الإجراءات الإدارية، واستيفاء الشروط اللازمة للاعتراف بمؤسساتهم التعليمية، ومن ثَـمَّ الحصول على امتيازات ذلك الاعتراف، وعلى رأسها الدعم المادي الحكومي السنوي (سيسي، ٢٠١٩).

هذا، ويرى رئيس رابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت ديفوار (LECIM)، أن هدف المنظمات التعليمية الإسلامية من نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار: هو الرقي بالمدارس العربية الإسلامية، وتحسين البيئة التعليمية لنظام التعليم الإسلامي، وتوحيد مناهجه الدراسية، وتعبئة طلابه لاندماج اجتماعي واقتصادي (Koné, 2023).

وتمثل الأهدافُ السابقة أهدافَ المنظمات التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار من نظام التعليم المدمج. لكن للحكومة الإيفوارية أهداف أخرى من هذا النظام التعليمي، **وهي كالآتي:**

٦-٢-٣- استغلال المدارس العربية الإسلامية لاستدراك العجز في المؤسسات التعليمية الحكومية

إنَّ المؤسسات التعليمية الأهلية تؤدي دورًا كبيرًا في البيئة التعليمية الإيفوارية؛ لذا تستغلها الحكومة للتعويض عن العجز في المؤسسات التعليمية الحكومية. وعندما عُيِّنَت السيدةُ كانديا كامارا (Kandia Kamara) وزيرةً للتربية الوطنية، أولُّ مشروع عملت عليه هو

استغلال المدارس الأهلية، بما فيها المدارس العربية الإسلامية، لجبر النقص في المؤسسات التعليمية الحكومية؛ فعملت على فتح ملف نظام التعليم المدمج، وإدماجه في نظام التعليم الحكومي. وهذا ما صرحت به أثناء حديثها في مناسبة إطلاق النسخة السادسة للندوة الوطنية لبناء قدرات الأئمة والمرشدين والدعاة الإيفواريين في كوت ديفوار في بلدية أبوبو (Abobo)، فقالت: "يضفي نظام التعليم المدمج قيمة مضافة على نظام التعليم الرسمي بأكمله، عن طريق مدارسَ إسلاميةٍ موثوقٍ بها، تُوَفِّر تعليمًا عاليَ الجودة، مع نتائجَ أكاديميةٍ جيدة" (Koaci.com, 2021)

٦-٢-٤- اندماج خريجيها المهني والاجتماعي

ومن أهداف الحكومة الإيفوارية من نظام التعليم المدمج: توفير فرص وظيفية لخريجي المؤسسات التعليمية العربية الإسلامية، وتسهيل اندماجهم المهني والاجتماعي. وهذا الهدف يتقاطع مع هدف المنظمات الإسلامية في كوت ديفوار من الاتفاقية التي وقعتها مع الحكومة الإيفوارية، لإدماج نظام التعليم العربي الإسلامي في نظام التعليم الرسمي. وقد أشارت إلى ذلك وزيرة التربية الوطنية السيدة كانديا كامارا (Kandia Kamara) أثناء حديثها في المناسبة نفسها، حين قالت: "لقد عملتُ، منذ عدة سنوات، على مشروع إدماج مدارسنا العربية الإسلامية في نظام التعليم الرسمي، وأردت بذلك إخراجَ هذه المدارس من القطاع غير الرسمي، وإعطاءَ الفرصة لجميع أطفالنا؛ ليتلقوا تدريبهم وَفْقَ المعايير التعليمية المعمول بها؛ من أجل تحقيق قانون المساواة والعدالة في العملية التعليمية" (Koaci.com, 2021).

٦-٢-٥- احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار

إنَّ الحكومة الإيفوارية، باعترافها بالمدارس العربية الإسلامية، وتقديمها لها دعمًا ماديًّا مقابل تنازلات من قبل مؤسسيها، كتخصيص ٦٢,١٤٪ من الساعات الدراسية فيها لمقررات وزارة التربية الوطنية؛ تحاول أن تعطي بديلًا تربويًّا لأولياء أمور التلاميذ المسلمين المتحفظين على التعليم الرسمي. وهذا البديل التربوي قد يُمَكِّن الحكومة الإيفوارية من احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار أو محوه. وقد بدأت بالفعل في تحقيق أهدافها في بعض المدارس؛ لأنها استغلت حاجة منسوبيها ومؤسسيها إلى اعتراف رسمي

ودعـم مـادي، لتحويـل نظـام التعليـم العـربي الإسـلامي فيهـا إلى نظـام تعليـمي فرنـسي رسـمي صـرف؛ فأصبحـت تحـت رقابتهـا؛ فسـهل احتواؤهـا، والسـيطرة عليهـا، وتوجيـه مناهجهـا الدراسـية بمـا يتناسـب مـع توجهـاتِ الدولـة.

٦-٣- سلبيات نظام التعليم المدمج

٦-٣-١- اهتمام مسؤولي المدارس بالمقررات الفرنسية أكثر من المقررات العربية

في كثـير مـن المـدارس الإسـلامية ذات النظـام المدمـج اليـومَ، لا يشـغل بـالَ المؤسـس ولا المديـر إلا مسـتوى التلاميـذ في المقـررات الفرنسـية، الـتي تُقَـوَّم علـى أساسـها المـدارسُ مـن قبـل السـلطات المعنيـة. أمـا مسـتواهم في مقـررات اللغـة العربيـة والعلـوم الإسـلامية فلا يجد اهتمامًا كبـيرًا يضاهـي ذلـك الاهتمـام الـذي يُعطيـه المؤسـس أو المدير لمسـتواهم في المقـررات الفرنسـية. وهـذا الأمـر سـاق إلى استشـراء الضعـف في مقـررات اللغـة العربيـة والعلـوم الإسـلامية في هـذه المدارس، مـع العلـم أنهـا أُسِّسـت في الأصـل لتدريـس هـذه المقـررات، ومنهـا تكتسـب مصداقيتهـا وشـعبيتها (سـيسي، ٢٠١٩).

٦-٣-٢- صناعة البطالة في صفوف دارسي العربية

قبـل اعتمـاد نظـام التعليـم المدمـج، كانـت مهـارات اللغـة الفرنسـية تُـدَرَّس في أغلـب المـدارس العربيـة الإسـلامية ثـلاثَ (٠٣) سـاعات في الأسـبوع، بواقـع ٩,٤٪ مـن السـاعات الدراسـية، بـل كانـت تُـدَرَّس في بعضهـا خمسًـا وأربعـين (٤٥) دقيقـةً في الأسـبوع. وبنـاءً علـى ذلـك، فـإنَّ عـدد مـدرسي مقـررات مهـارات اللغـة الفرنسـية في المـدارس العربيـة الإسـلامية كان قليـلًا جـدًّا مقارنـةً بعـدد مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية فيهـا. أمـا في ظـل نظـام التعليـم المدمـج، فقـد انقلـب الأمـر رأسًـا علـى عقـب؛ فأصبـح مدرسـو المقـررات الفرنسـية يداهمـون مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية في المؤسسـات التعليميـة العربيـة الإسـلامية، إلى درجـة أنَّ عددهـم يفـوق الآن عـدد مـدرسي المقـررات العربيـة والإسـلامية في أغلـب المـدارس الإسـلامية ذات النظـام المدمـج. وهـذا يُسـهم إسـهامًا مباشـرًا في صناعـة البطالـة في صفـوف دارسي العربيـة؛ لأنَّ هـذه المـدارس العربيـة الإسـلامية هـي المؤسسـات التعليميـة الوحيـدة الـتي يمكـن أغلبَهـم التدريـسُ فيهـا.

٦-٣-٣- كون التعليم فيه تعليمًا ثنائي اللغة

إنَّ استعمال إحدى لغتين مُؤَشِّرٌ رمزي للانتماء والولاء للمجموعة التي تتحدث هذه اللغة، وهذا يعني، في حالات كثيرة، أنَّ على الشخص الثنائي اللغة أن يختار بين ثقافتين. وهذا من الجوانب السلبية للثنائية اللغوية؛ لأنه إذا كانت كل لغة تُعَدُّ رمزًا لمجموعة إنسانية، وهي الوسيلة التي يكون بها التعبير عن ثقافة هذه المجموعة، فإنَّ الشخص الثنائي اللغة سيسير في طريق الاندماج في مجموعتين والانتماء لثقافتين. وبما أنَّ هذا مستحيل، فإنه سيعيش بشخصيتين مختلفتين، ويكون لديه انفصام في شخصيته؛ ومن ثَمَّ قد تبدو عليه أعراض هذا الانفصام ومظاهره، وما يرتبط بذلك من صراع في ولائه للمجموعتين. (سجوان ومكاي، ١٩٩٥).

والتعليم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج تعليمٌ ثنائي اللغة، وهذا قد يخلق لدى التلميذ ارتباكًا في شخصيته، ويجعله منقسمًا بين ثقافتين: الثقافة الفرنسية العلمانية، والثقافة العربية الإسلامية. صحيح أنَّ اشتراك ثقافتين في الأصول والتاريخ قد تذوب به آثار هذا الانفصام (سجوان ومكاي، ١٩٩٥)، لكن الثقافة العربية تختلف في أصولها وتاريخها عن الثقافة الفرنسية، بالإضافة إلى أن لغتيهما تنتميان إلى فصيلتين لغويتين مختلفتين؛ فإنَّ اللغة العربية تنتمي إلى فصيلة اللغات الساميَّة (Langues Sémitiques)، بينما تنتمي اللغة الفرنسية إلى فصيلة اللغات الهندية الأوروبية (Langues Indo-Européennes)؛ ومن ثَمَّ فإنَّ التلميذ، في ظل نظام التعليم المدمج، سيكون في صراع دائم بين هاتين الثقافتين: الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الفرنسية العلمانية. بخلاف تلاميذ نظام التعليم الفرنسي الرسمي؛ فإنهم لا يعانون كثيرًا من آثار هذا الانفصام؛ لرجحان كفة اللغة الفرنسية فيه على غيرها من اللغات، وقد يتخرج فيه التلميذ وبضاعته في اللغات الأجنبية مزجاة تمامًا؛ لأنهم لا يتعمقون في تعلُّمها، وهي من المقررات الدراسية الـمُهَمَّشة والمنبوذة بالنسبة لأغلبية تلاميذ هذا النظام التعليمي.

ومن الآثار السلبية للتعليم الثنائي اللغة في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، أن تلاميذها المسلمين، عندما يلتقون بأحد مدرسي نظام التعليم العربي الإسلامي، يُحَيُّونه بالتحية الإسلامية "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"، وعندما يلتقون بأحد مدرسي

نظام التعليم الفرنسي، فإنهم يحيُّونه باللغة الفرنسية "Bonjour Monsieur" أو "Bonsoir Monsieur"، أي: صباح الخير سيدي، أو مساء الخير سيدي، حتى إذا كان هذا الأخير مسلمًا (سيسي، ٢٠١٩). وهذا يُسهم إسهامًا غير مباشر في تعزيز الفكر العلماني لدى التلميذ المسلم؛ لأنه سيتربى على أساس الفصل بين الدين والدولة، وبهذا يصبح في ارتباك وصراع داخلي دائم، ومُنْقَسَمًا بين الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الفرنسية العلمانية.

٦-٤- منصة نظام التعليم الإسلامي المدمج

٦-٤-١- ريادة منظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار (OEECI)

إنَّ ردود الأفعال المتباينة من قبل مؤسسي المدارس العربية الإسلامية، تجاه الاتفاقية التي وقَّعها المجلسُ الوطني الإسلامي مع الدولة، بالتنسيق مع المجلس الأعلى الإسلامي؛ أدت إلى إنشاء تجمعات تعليمية إسلامية فدرالية، بقيادة بعض معلمي نظام التعليم العربي الإسلامي في جميع أنحاء البلاد، لكل منها برامجُها التعليمية الخاصة. وفي ظل هذه الظروف، نشأت منظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار (Organisation des Etablissements d'Enseignement Confessionnel Islamique en Côte d'Ivoire OEECI) في مدينة أبيدجان بتاريخ: ٦ ديسمبر ١٩٩٧م، بمباركة من المجلس الأعلى للأئمة (Conseil Supérieure des Imams COSIM) (Binaté, 2016)، الذي عُدِّل إلى "المجلس الأعلى للأئمة والمساجد والشؤون الإسلامية في كوت ديفوار".

وقد بدأت هذه المنظمة أنشطتها، بقيادة الشيخ أبوبكر كوناتي، في بلدية كوماسي (Kou-massi) بمدينة أبيدجان، ونظمت فيها أول اختباراتها النهائية في عام ١٩٩٨م. ولم يشارك في هذه الاختبارات سوى طلاب المدرسة التي أسسها رئيس المنظمة، المدرسة الإسلامية ذات النظام المدمج باكونادي (Bakounadi). وبعد مضي ثلاث سنوات على مباشرة أنشطتها، انضم إليها مؤسسو مدارس عربية إسلامية من عدة بلديات في كوت ديفوار. وفي عام ٢٠٠٤م، شاركت في الاختبارات النهائية التي تنظمها المنظمة مدارسُ عربية إسلامية من عشرين بلدية في كوت ديفوار، سبع منها في مدينة أبيدجان وحدها. وبعد تحقيق هذا النجاح، بدأت المنظمة في بسط سيطرتها على مدن أخرى داخل البلاد (Binaté, 2012, 2016).

٦-٤-٢- مبادرات مماثلة في وسط البلاد

وفي مدينة بؤاكي، في وسط البلاد حيثُ انطلق مشروع المدارس العربية الإسلامية، بدأت مبادرات مماثلة في بداية عام ٢٠٠٠م. وبحلول عام ٢٠٠٥م، كانت في هذه المنطقة قرابة خمسين مدرسة عربية إسلامية، حسب إحصائية شبكة المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار (ONG Réseau des Ecoles Madrassas de Cote d'ivoire REMCI)، نصفها كان يعمل تحت قيادة اتحاد المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار (Union des écoles madrasas de Côte d'Ivoire)، الذي كان يسعى أيضًا إلى توسيع شبكتها في مدينة بؤاكي والمناطق المجاورة لها، بجمع مدارسها العربية الإسلامية حول برنامج عمل مشترك (Binaté, 2016).

٦-٤-٣- تدخل المنظمات التعليمية الإسلامية في شمال البلاد

وفي كوروغو، في شمال البلاد، كان اتحاد المدارس العربية الإسلامية في الشمال (Union des écoles islamiques du Nord)، يباشر مهامَّ متماثلةً، بالتنسيق مع اتحاد المدارس الفرنسية العربية في كوروغو (Union des écoles franco-arabes de Korhogo UEFAK)، لمصلحة المدارس العربية الإسلامية في المنطقة. ونظرًا إلى الفرص التي توفرها هذه المبادرات في تنظيم شؤون المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، من حيثُ ظهورُ أصحابها على الساحة التعليمية، كانت كل منظمة تعليمية إسلامية تسعى لتكون في المقدمة، وتصبح هي الممثلةَ الرسمية لمؤسسات نظام التعليم العربي الإسلامي لدى السلطات الإيفوارية. وفي هذا الصدد يقول كوني جبريل، أحد مسؤولي اتحاد المدارس الفرنسية العربية في كوروغو: "إننا نريد أن نجري تنظيماتٍ داخليةً على اتحادنا، كما فعلتْه منظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار، لكن مع الاحتفاظ بالعنوان الرسمي الذي يمثلنا: اتحاد المدارس الفرنسية العربية في كوروغو (Union des écoles franco-arabes de Korhogo UEFAK)، ولا نريد أن نصبح فرعًا للمنظمة في كوروغو" (Binaté, 2016, p 134).

لكن استطاعت المنظمة أن تثنيهم عن هذه الفكرة، وتقنعهم بضرورة الانضمام إليها، والعمل تحت راية واحدة. وحتى لا تختفي هذه المنظمات الفرعية تمامًا، سمحت المنظمة الأم لأعضائها بالمشاركة في ورش العمل، التي كانت تعقدها مع الجهات الرسمية في العاصمة

الاقتصادية أبيدجان. وهذه المبادرات، التي سبقت إليها منظمةُ المدارس الإسلامية في كوت ديفوار غيرَها في الساحة، كانت سببًا في تعيين رئيسها الشيخ أبو بكر كوناتي رئيسًا للمديرية الوطنية للتعليم الإسلامي المدمج في كوت ديفوار (Direction Nationale de l'Enseignement Confessionnel Islamique DNECI) في مايو ٢٠١٢م (Binaté, 2016)؛ فأصبحت بذلك رائدة المنظمات التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار.

٦-٤-٤- مبادرتا جمعية المسلمين السنة في كوت ديفوار والمجلس الوطني الإسلامي

هذا المنعطف الجديد الذي اتخذته قضية تنظيم التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بالإضافة إلى تغطيتها الإعلامية، وتَدَخُّلِ سلطات الدولة؛ أثار اهتمام جهات إسلامية أخرى بالقضية، مثل جمعية المسلمين السنة في كوت ديفوار (Association des Musulmans Sunnites de Cote d'Ivoire AMSCI)، التي بقيت على هامش هذه المبادرات لفترة طويلة، على الرغم من إسهامها الكبير في مجال التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. ففي عام ٢٠١٢م أسس أعضاؤها رابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت ديفوار (Ligue des Etablissements Confessionnels Islamiques et Medersas en Côte d'Ivoire LECIM)، ومديريةً عامة للتعليم الإسلامي تابعةً لها (Direction Générale de l'Enseignement Islamique DGEI) (Binaté, 2016).

أما المجلس الوطني الإسلامي (CNI)، أحد الأطراف الموقعة على اتفاقية عام ١٩٩٣م، فقد سجَّل حضوره ضمن هذه الهيئات التنظيمية للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، بإنشاء المديرية الوطنية للمدارس الإسلامية ذات النظام المدمج (اقرأ) (Direction Nationale des Ecoles Confessionnelles Iqra DNECI)، التي تؤدي دور المنسقة الرسمية للمدارس الإسلامية التي موَّل تأسيسَها البنكُ الإسلامي للتنمية (Banque Islamique de Développement BID) (Binaté, 2016).

٦-٤-٥- نشأة منصة نظام التعليم الإسلامي المدمج

أمامنا إذن ثلاثُ مديرياتٍ مستقلة للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار: المديرية الوطنية للتعليم الإسلامي المدمج في كوت ديفوار، لمنظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار. والمديرية العامة للتعليم الإسلامي، لرابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت

ديفوار. والمديرية الوطنية للمدارس الإسلامية ذات النظام المدمج (اقرأ). وكل مؤسسة من هذه المؤسسات التعليمية الإسلامية تابعة لهيئة إسلامية وطنية؛ فمنظمة المدارس الإسلامية في كوت ديفوار (OEECI) تابعة للمجلس الأعلى للأئمة، ورابطة المدارس الإسلامية والنموذجية في كوت ديفوار (LECIM) تابعة لجمعية المسلمين السنة في كوت ديفوار (AMSCI)، والمؤسسة التعليمية (اقرأ) تابعة للمجلس الوطني الإسلامي.

وكل مؤسسة من هذه المؤسسات التعليمية تهدف لشيء واحد: تنظيم التعليم العربي الإسلامي، وإدماج نظامه التعليمي في نظام التعليم الرسمي، واعتراف السلطات الإيفوارية به؛ لذا اقترحت وزارة التربية الوطنية إنشاء هيكل رسمي يمثل جميع الأطراف في المفاوضات مع السلطات المعنية. وفي شهر سبتمبر ٢٠١٣م، عُقِدَت جلسة بمشاركة هذه المؤسسات التعليمية، أسفرت عن إنشاء هيكل رسمي للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار تحت عنوان **"منصة نظام التعليم الإسلامي المدمج"** (Plateforme de l'enseignement confessionnel islamique)، وتتكون من هيئتين: المجمع السنوي لنظام التعليم الإسلامي المدمج (l'Assemblée annuelle de l'enseignement confessionnel islamique)، والمديرية التنفيذية لنظام التعليم الإسلامي المدمج (la Direction exécutive de l'enseignement confessionnel islamique) (Binaté, 2016).

٧- الدراسات السابقة

٧-١- سيسي. (٢٠١٩). المدارس النموذجية في أفريقيا: قراءة في التجربة الإيفوارية

هدفت هذه الدراسة إلى توضيحِ مفهوم "النموذجية" (مرادف لمصطلح نظام التعليم المدمج)، وبيانِ الأسس والمبررات التي قامت عليها، ومحركاتِ اعتماد فكرة النموذجية، والمشكلاتِ التي تترتب عليها. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، **وتوصل إلى النتائج الآتية:**

أ. أنه تُحَوَّلُ المدارس العربية الإسلامية إلى مدارسَ فرنسيةٍ تحت غطاء مصطلح "النموذجية".

ب. أنَّ فكرة اعتماد النموذجية أدَّت إلى تَراجُعِ روح الهمة في طلب العلم الشرعي وعلوم اللغة العربية وضعفِها لدى التلاميذ.

ج. أنها أدَّت أيضًا إلى إبداء المرونة تجاه قرارات نصرانية، في ظل الدولة العلمانية.

د. أنها ساعدت على إيجاد تمويلات داخلية وخارجية؛ فكان ذلك سببًا في وضع المدارس الإسلامية الخاصة تحت رقابة الجهات الرسميّة، وفتحت قنواتِ التواصل مع منظمات دولية.

هـ. أنه أصبح مجالُ التعليم الإسلامي سوقًا، وتجارةً، يستغله بعض المسؤولين لتحقيق أرباح مادية.

٧-٢- كوليبالي. (٢٠٠٧). المدارس العربية في ساحل العاج: تاريخها وتأثيرها في التأصيل الثقافي الإسلامي

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطوُّرِ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، ودورِهِ في تأصيل الثقافة الإسلامية في المجتمع الإيفواري. وقد اتبع الباحث المنهج المختلط، واستخدم الأدوات الآتية لجمع بيانات الدراسة: المقابلة، والملاحظة، والاستبانة. وقد توصل إلى نتائجَ، **أهمُّها:**

أ. أن المدارس العربية الحديثة مرت بثلاث مراحل: مرحلة التأسيس والانتشار، ومرحلة الإصلاح والتطور، ومرحلة ما بعد اتفاقية عام (١٩٩٣).

ب. أن المدارس العربية المتعددة المناهج ربَّت المتعلم الإيفواري للبيئة العربية؛ ما يجعله دائمَ الاشتياق إلى مواصلة الدراسة في البلاد العربية.

ج. أنها قلَّلتْ من فُرَصِه في سوق العمل الإيفوارية؛ لاختلاف النظام التعليمي المقدَّم فيها عن نظام التعليم الرسمي للدولة.

د. أنَّ دواوين المعاملات الإدارية والاجتماعية كانت تُكتب باللغة العربية في فترة من تاريخ المنطقة؛ ما يؤكد رسوخ الثقافة العربية والإسلامية في البيئة الإيفوارية في تلك الفترة.

٧-٣- بيناتي. (٢١٠٢). التعليم الإسلامي في كوت ديفوار: مناقشات وتطورات

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل ديناميـة تَطَوُّرِ نظام التعليم الإسلامي في كوت ديفوار، خلال العقدين السابقين لإجراء الدراسة (٢٠١٢)، وبيان مراحل انتقال المدارس العربية الإسلامية من مرحلة غير رسمية إلى أخرى رسمية. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التاريخي، وتوصل إلى أن نظام التعليم الإسلامي في كوت ديفوار، قد بدأ ينتقل من مرحلة غير رسمية، تمثلها المدارس العربية الإسلامية، والكتاتيب، إلى مرحلة رسمية؛ وذلك بظهور المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج؛ نتيجةَ الاتفاقية الـمُبْرَمَة بين الدولة والمجلس الوطني الإسلامي (CNI) بتاريخ ١٩٩٣/١٢/٠٢م، والتي تسمح بإدماج النظام التعليمي للمدارس العربية الإسلامية في نظام التعليم الحكومي. كما توصل إلى أن هذا القرار لم يقلل من تأثير المدارس العربية الإسلامية، والكتاتيب، في البيئة التعليمية الإيفوارية، أو يمنعها من مواصلة برامجها التعليمية التقليدية.

٧-٤- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

٧-٤-١- سيسي. (٢٠١٩). المدارس النموذجية في أفريقيا: قراءة في التجربة الإيفوارية

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في أنها اهتمت بالمدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج، كما تشبهها في أنهما أجريتا في دولة كوت ديفوار.

٧-٤-٢- كوليبالي. (٢٠٠٧). المدارس العربية في ساحل العاج: تاريخها وتأثيرها في التأصيل الثقافي الإسلامي

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في تناولها نظامَ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، كما تشبهها في أنهما دراستان تطبيقيتان أجريتا في دولة كوت ديفوار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧-٤-٣- بيناتي. (٢٠١٢). التعليم الإسلامي في كوت ديفوار: مناقشات وتطورات

تشبه هذه الدراسةُ الدراسةَ الحالية في تناولها التعليمَ العربي الإسلامي في كوت ديفوار بصفة عامة، وفي المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج بصفة خاصة. كما تشبهها في أنهما أجريتا في دولة كوت ديفوار.

٧-٥- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

أهمُّ ما يفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: أنَّها تهدف إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، بخلاف الدراسات السابقة. وأيضًا إن دراسة سيسي (٢٠١٩) ودراسة بيناتي (Binaté) (٢٠١٢) دراستان نظريتان، أريد بهما الإثراء والتوسع المعرفي حول الظاهرة المدروسة، بينما الدراسة الحالية دراسة لغوية اجتماعية تطبيقية.

٧-٦- الإضافة العلمية

تهتم الدراسة الحالية بمعرفة اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. وهذا المجال لم يُسبق أن أجريت فيه دراسة سوسيولسانية أو تربوية تطبيقية في البيئة التعليمية في كوت ديفوار لِجِدَة الظاهرة. وكلُّ الدراسات التي توصَّل إليها الباحثان دراسات نظرية - ما عدا دراسة كوليبالي - وفي تخصصات أخرى، الهدف منها الإثراءُ والتوسع المعرفي حول الظاهرة المدروسة، وليست في مجال اللغويات الاجتماعية؛ لذا حاولا أن يَسُدَّا هذه الفجوةَ المعرفيةَ، بدراسة الظاهرة دراسةً تطبيقيةً في حقل اللغويات الاجتماعية.

٨- أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يأتي:

أ. ما اتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

ب. ما اتجاهات معلمي المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

ج. ما اتجاهات تلاميذ المدارس العربية الإسلامية نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

د. ما اتجاهات أولياء أمور التلاميذ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؟

٩- إجراءات الدراسة وأداتها

٩-١- منهج الدراسة

الدراسة عن الاتجاهات، والمنهج المناسب للبحث في هذه الظاهرة هو منهج دراسة الحالة، أحد أساليب البحث النوعي، الذي يتَّسم بالمرونة، ويسعى إلى تحقيق فهمٍ أعمقَ للظاهرة المدروسة، والنفاذِ إلى الاتجاهات التي يتعذَّر الكشفُ عنها بالاعتماد على لغة الأرقام والإجراءات الإحصائية (الهراس، ٢٠٠٢)، ويكون الاعتماد فيه على الوصف المفصَّل للظاهرة المدروسة (مكاي، ٢٠١١). فهو يختلف عن البحث الكمي في أنه: يقتضي جمعَ بياناتٍ نصيةٍ بشكل رئيس، ودراستَها باستخدام التحليل التوضيحي، بينما البحثُ الكميُّ يشتمل على بيانات رقمية بشكل رئيس، يكون تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية (هيغام وكروكر).

٩-٢- مجتمع الدراسة

إنَّ المجتمع الذي اختار منه الباحثان المشاركين في الدراسة، هو: منسوبو المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج، من المديرين، والمدرسين، والتلاميذ، وأولياء أمورهم، في مدينتي أبيدجان وبؤاكي.

٩-٣- المشاركون في الدراسة

قد ائتلف المشاركون في الدارسة من ثلاثِ مدارسَ عربية إسلاميةٍ، تطبق نظام التعليم المدمج، وانقسموا إلى أربع فئات: الفئة الأولى: ثلاثة مديرين، والفئة الثانية: ثلاثة معلمين، والفئة الثالثة: ثلاثة تلاميذ، والفئة الرابعة: ثلاثة أشخاص من أولياء أمور التلاميذ.

والمدارس الثلاث التي ائتلف منها المشاركون في الدراسة مدارسُ ابتدائيةٌ، تقع في مدينتي أبيدجان، وبؤاكي – كوت ديفوار؛ مدرستان في مدينة أبيدجان، ومدرسة واحدة في مدينة بؤاكي. **وقد بنى الباحثان اختيارهما على الأسباب الآتية:**

أ. أنَّ المشاركين في الدراسة هم من لهم صلة مباشرة بالظاهرة المدروسة.

ب. أنَّه تأكَّد الباحثان، من خلال المقابلات المفتوحة التي أجراها أحدهما عند الدراسة الاستطلاعية، أنه بهؤلاء المشاركين مجتمعين، سيتوصلان إلى البيانات التي تجيب عن أسئلة الدراسة، وتحقق أهدافها؛ لأنَّ الظاهرة المدروسة تتشكل من هذه الفئات الأربع من المشاركين أكثر من غيرهم.

ج. أنَّ المدينتين (أبيدجان وبؤاكي) اللتين اختارا منهما المدارسَ التي أُخِذَ منها المشاركون في الدراسة أكثرُ مدن كوت ديفوار كثافةً سكانية (Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire, 2022)، لكنَّ الظاهرة المدروسة أكثرُ بروزًا في أبيدجان منها في بؤاكي؛ لذا اختارا من الأولى مدرستين، ومن الثانية مدرسة واحدة.

د. وقد اختارا المرحلة الابتدائية؛ لأنها أكثر المراحل الدراسية التي بدأ بها المسؤولون تطبيق نظام التعليم المدمج في كوت ديفوار.

٩-٤- أداة الدراسة

قد استخدم الباحثان في هذه الدراسة أداة المقابلة؛ لأنها الأداة الوحيدة التي تجعل الباحث النوعي يقابل مصدر المعلومات وجهًا لوجه، وتتيح له فرصة التعامل المباشر مع الموقف؛ للحصول على أكبر قدر من المعلومات، بتفاصيلَ دقيقةٍ وواضحةٍ (عبد المؤمن، ٢٠٠٨). وهي الأداة التي تتناسب مع المنهج المتبع (دراسة الحالة)، الذي يمكن استخدامها لدراسة حالة شخص واحد، أو مجموعة واحدة، أو مؤسسة واحدة، بجميع تفاصيلها؛ لتوليد فهم متعمق لقضية معقدة في سياق الحياة الواقعية.

٩-5- إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، **اتبع الباحثان إجراءاتٍ وَفْقَ الخطوات الآتية:**

الخطوة الأولى: إعداد الدراسة وتصميمها، **وتشمل هذه الخطوة ما يأتي:**

أ. إجراءُ الدراسة الاستطلاعية: قد أجرى أحد الباحثَيْن دراسة استطلاعية مع خمسة أفراد من مجتمع الدراسة – مديرَيْن، وتلميذ من مدينة أبيدجان، ومعلم، وولي أمر تلميذ من مدينة بؤاكي – وقابلهم مقابلاتٍ مفتوحةً. والغرضُ من هذه المقابلات تحديد المنطقة التي تكثر فيها الظاهرة، والتعرُّف على نظام التعليم المدمج، وتسجيل الملحوظات، والأنماط المتكررة عند الـمُقابَلين؛ تمهيدًا لبناء دليل المقابلة.

ب. بناء دليل المقابلة: لبناء دليل المقابلة قد ترجم الباحثان كلَّ سؤال من أسئلة الدراسة إلى أهداف رئيسة، ثم طرحا عددًا من الأسئلة الفرعية لكل هدف. وقد استقيا هذه الأسئلةَ الفرعية من أسئلة الدراسة الأربعة، ومن البيانات، والملحوظات، والأنماط المتكررة، التي سجَّلها أحد الباحثَيْن أثناء المقابلات المفتوحة عند الدراسة الاستطلاعية.

ج. الاطلاع على أدبيات الدراسة، واستقصاء الدراسات السابقة: اطلع الباحثان في هذه الخطوة على أدبيات الدراسة، واستقصيا الدراساتِ السابقةَ.

الخطوة الثانية: تطبيق الدراسة، **وتشمل هذه الخطوةُ ما يأتي:**

أ. إجراء المقابلات التجريبية: بعد بناء دليل المقابلة أجرى أحد الباحثَيْن مقابلاتٍ تجريبيةً مع فئات من المشاركين في الدراسة.

ب. تحديد المدارس التي ستُجرى فيها الدراسةُ: بعد إجراء المقابلات التجريبية، أجرى الباحثان تعديلاتٍ على أسئلة المقابلة، بعد عرضها على خبير (الباحث الأول)، ثم حدَّدا مدارسَ ثلاثًا لتطبيق الدراسة.

ج. الحصول على موافقة مديري المدارس على تطبيق الدراسة: بعد تحديد المدارس الثلاث، وجَّه الباحثان خطابًا إلى مديريها؛ للحصول على موافقتهم على تطبيق الدراسة.

د. مقابلة المشاركين في الدراسة: بعد الحصول على موافقة المديرين على تطبيق الدراسة، قابل أحد الباحثَيْن المشاركين في الدراسة، لجمع بياناتها.

هـ. تفريغ بيانات المقابلات: بعد الانتهاء من إجراء المقابلات، فرَّغ الباحثان البيانات التي جُمِعت من المقابَلين.

الخطوة الثالثة: تحليل البيانات وكتابة نتائج الدراسة، **وتشمل هذه الخطوة الإجراءات الآتية:**

أ. تصنيف البيانات: بعد تفريغ البيانات صنَّفها الباحثان حسب أسئلة الدراسة؛ فوضعا البيانات المتعلقة بكل سؤال بحثي في ملف خاص بها.

ب. ترميز البيانات، مع تسجيل الملحوظات.

ج. إيجادُ علاقة بين الرموز ونظمُها في فقرات، تجيب عن أسئلة الدراسة، وتحقق أهدافها.

د. كتابة النتائج المتعلقة بكل سؤال بحثي.

١٠- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضًا تفصيليًّا للنتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق أهدافها، ومن ثمَّ تفسير هذه النتائج وفق ما يُتوصَّل إليه، في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

١٠-١- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

بعد تحليل البيانات المتعقلة بالسؤال الأول، تبيَّن للباحثَيْن أن المديرين يتخذون اتجاهاتٍ إيجابيةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وتتمثل هذه الاتجاهات في خمس فقرات، هي:

أ. **حبُّ المديرين لنظام التعليم المدمج:**

- جميع المديرين يحبون نظام التعليم المدمج، وقد ورد عندهم ما يدل على ذلك. فتسجيل المديرين أبناءهم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، وتحفُّظ المديرين على نظام التعليم الفرنسي الصرف، وتقريظ المديرين لنظام التعليم

المدمج؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ح): "جميع أبنائي يدرسون عندي في المدرسة". وقال المشارك (إ): "أبنائي يدرسون في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، ولا يدرس أحد منهم في المدارس الفرنسية الرسمية؛ لأن نظام التعليم المدمج يحوي النظامين التعليميين". وهذا يشمل مكونات الاتجاه الثلاثة: المعرفي، والعاطفي، والسلوكي.

- يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين يحبون نظام التعليم المدمج، ويتحفظون على نظام التعليم الفرنسي الصِّرف. والسبب في ذلك أن نظام التعليم في المدارس الفرنسية الحكومية ذو طابع علماني، لا يتوافق مع القيم والتقاليد الإسلامية، وهذا ما دفع هؤلاء المديرين إلى تسجيل أبنائهم في المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج، التي تحتوي على النظامين التَّعليميين مع محافظتها على القيم والهوية الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بيَّنت أنَّ من أهداف نظام التعليم المدمج وإيجابياته حفاظَه على الهوية والقيم الإسلامية.

ب. **دعوة المديرين المدارس الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج:**

- يدعو أغلب المديرين المدارسَ الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج لأسباب دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية. ففهم الدين، وتحقيق اندماج مهني واجتماعي، وقصور نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وخطورة تبني نظام التعليم الفرنسي؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشاركَين (إ) و(م). قال المشارك (إ): "نظام التعليم المدمج يعلم الأبناء دينهم، ويضمن اندماجهم المهني والاجتماعي، ومن عدل عنه إلى غيره، فإنه سيندم بلا شك". وقال المشارك (م): "إنَّ نظام التعليم العربي الإسلامي القديم قد يضع مستقبل خريجيه في معرِض خطر؛ لذا يجب على المدارس الحديثة أن تعتمد نظام التعليم المدمج عند افتتاحها".

- فأغلب المديرين، ويشكلون ٦٦,٦٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، يدعون المدارس الحديثة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج؛ وذلك من أجل تحقيق أغراض دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية، وهذا يشمل المكونين العاطفي والسلوكي.

ويتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المديرين يفضلون نظام التعليم المدمج على نظام التعليم العربي الإسلامي القديم؛ لكونه نظامًا تربويًّا مختلفًا عن نظام التعليم الفرنسي الحكومي، ولا يضمن لخريجيه فرصًا وظيفية في سوق العمل الإيفوارية، وهذا ما دفعهم إلى الدعوة إلى اعتماد نظام التعليم المدمج؛ لتحقيقه اندماجًا مهنيًّا واجتماعيًّا لخريجي المؤسسات التعليمية التي تطبق هذا النظام التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي تؤكد أنَّ المدارس العربية الإسلامية تقدم نظامًا تربويًّا مختلفًا عن نظام التعليم الرسمي للدولة، لا يضمن لخريجيها اندماجًا مهنيًّا واجتماعيًّا في البيئة الإيفوارية الناطقة باللغة الفرنسية.

ج. **تقديم مبررات لتحويل نظام المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج:**

- يدعو أغلب المديرين إلى تحويل نظام المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج لدواع كثيرة. فإيجابيَّة تحويل نظام المدارس إلى نظام التعليم المدمج، وتفادي إغلاق المدارس العربية الإسلامية، وكون نظام التعليم المدمج البديلَ الأمثل؛ رموزٌ ترددت عند المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (م): "تحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس إسلامية ذات نظام مدمج، أمر إيجابي؛ لأنه وسيلة لإجراء تغييرات جذرية شاملة على هيكلة نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، وبه سيتفادى بعضُ المديرين إغلاقَ مدارسهم، كما قررته السلطات الإيفوارية". وقال المشارك (إ): "إن نظام التعليم المدمج سيصرف أولياء أمور التلاميذ المسلمين عن إرسال أبنائهم إلى المدارس الطائفية المسيحية؛ لعدم اقتناعهم بفعالية نظام التعليم العربي الإسلامي في المجتمع الإيفواري وجدارته".
- فأغلب المديرين، ويشكلون ٦٦,٦٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، يرون ضرورة تحويل نظام التعليم في المدارس العربية الإسلامية إلى نظام التعليم المدمج، وهذا يشمل المكونين العاطفي والسلوكي. ويتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المديرين يرون أنَّ نظام التعليم المدمج هو البديل الأمثل؛ لكونه نظامًا تعليميًّا وسطًا بين التعليم العربي الإسلامي التقليدي، والتعليم الفرنسي الحكومي العلماني أو التعليم المسيحي؛ لذا يهيبون بالمدارس العربية الإسلامية إلى اعتماد هذا النظام

التعليمي؛ تفاديًا لإغلاقها من قِبَل السلطات التعليمية الإيفوارية، وتحقيقًا لأهداف دينية، ومهنية، واجتماعية، وتربوية.

د. **ذكر إيجابيات نظام التعليم المدمج:**

- قد ورد عند المديرين ما يدل على أن لنظام التعليم المدمج إيجابياتٍ كثيرةً. فالحصول على الدعم الحكومي، وطمأنة أولياء أمور التلاميذ المسلمين، ومراعاة البيئة الإيفوارية في تخريج الناشئة، وتميُّز نظام التعليم المدمج عن النظام القديم، واعتراف الدولة بنظام التعليم العربي الإسلامي؛ رموز ترددت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ح): "الهدف المادي هو الهدف الرئيس الذي من أجله قَبِلَ كثيرٌ من المديرين بنظام التعليم المدمج". وقال المشارك (إ): "اعتماد نظام التعليم المدمج، يهدِّئُ من روع أولياء أمور التلاميذ المتحفظين على التعليم العربي الإسلامي، ويعبِّئ التلاميذ تعبئة علمية وتربوية تتوافق مع البيئة الإيفوارية وسياستها اللغوية". وقال المشارك (م): "عن طريق نظام التعليم المدمج ستعترف الدولة بالتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار". وهذا يحوي المكونين المعرفي، والعاطفي.

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين متفقون على أنَّ نظام التعليم المدمج يحقق أهدافًا إيجابية، منها اعتراف السلطات التعليمية بالمدارس التي تطبق هذا النظام. ويرى بعضهم، ويشكل ٣٣,٣٪ من المديرين المشاركين في الدراسة، أنَّ الهدف المادي هو الدافع الأساس لتبني أغلب المديرين هذا النظامَ التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي تؤكد أن الاستفادة من الدعم المادي هي ما دفعت أكثر المدارس العربية الإسلامية إلى اعتماد نظام التعليم المدمج.

هـ. **ذكر سلبيات نظام التعليم المدمج:**

- قد ورد عند المديرين ما يدل على أن لنظام التعليم المدمج بعضَ السلبيات. فقضاء نظام التعليم المدمج على التعليم العربي الإسلامي، وتحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية صرفة، وانصراف التلاميذ إلى نظام التعليم الفرنسي،

ومزاولة أعمال تجارية في المدرسة، وتغيير أهداف التعليم العربي الإسلامي إلى أهداف أخرى، وعجز نظام التعليم المدمج عن تخريج علماء الدين؛ رموزٌ تكررت على ألسنة المديرين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (م): "لا شك في أنَّ نظام التعليم المدمج سيقضي على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. وقد بدأت بعض المدارس العربية الإسلامية في تحويل نظامها التعليمي إلى نظام التعليم الفرنسي الصِّرْف". وبقوله: "بعد حصول بعض التلاميذ عندنا على الشهادة الابتدائية، فإنهم ينتقلون إلى المدارس الحكومية لمواصلة المرحلة الثانوية؛ فتنقطع صلتُهم بنظام التعليم العربي الإسلامي، وقد يتخلون عن التربية الإسلامية، التي تلقَّوها عندنا، إلى تربية علمانية غربية". وبقول المشارك (ح): "تجد في بعض المدارس أنَّ المديرين يباشرون أعمالًا تجاريةً داخل المدرسة". وقوله: "في ظل نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، كان المعلمون يشجعون التلاميذ على أن يكونوا دعاةً، وأئمةً، وعلماء كبارًا، لكنهم، في ظل نظام التعليم المدمج، يشجعونهم على أن يكونوا موظفين كبارًا في القطاع الحكومي، وشخصياتٍ حكوميةً بارزة في البلد". وبقوله: "إنَّ النظام القديم للتعليم العربي الإسلامي هو النظام التعليمي الكفيل بتخريج الفقهاء، والمحدثين، والمفسرين، واللغويين، والبلاغيين، وغيرهم من العلماء الذين تُحفظ بهم أصول هذا الدين". وهذا يشمل المكونين المعرفي، والعاطفي.

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ المديرين مجمعون على وجود سلبيات في نظام التعليم المدمج، قد تؤدي إلى قضائه على التعليم العربي الإسلامي الأصيل في كوت ديفوار، بتحويل مدارسها العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية علمانية، لكنهم مع ذلك يدعون إلى اعتماده وتطبيقه؛ تحقيقًا لأهداف مادية، وسعيًا لضمان الاندماج المهني والاجتماعي لخريجي نظام التعليم العربي الإسلامي في سوق العمل الإيفوارية، والمجتمع الإيفواري الناطق باللغة الفرنسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بيَّنت أنه تُحَوَّلُ المدارس العربية الإسلامية إلى مدارسَ فرنسيةٍ تحت غطاء نظام التعليم المدمج.

١٠-٢- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الثاني، تبيَّن للباحثَيْن أن المعلمين يتخذون اتجاهاتٍ متباينةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، **وتتمثل هذه الاتجاهات في أربع فقرات، هي:**

أ. **اتجاهُ المعلمين الإيجابيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب المعلمين اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فالافتخار بنظام التعليم المدمج، وحبُّ نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على غيره، والإعجاب بنظام التعليم المدمج؛ رموز ترددت على ألسنة أغلب المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ي): "سأُدخل ابني مدرسةً إسلاميةً ذاتَ نظامٍ مدمج بعد أن يحفظ القرآن الكريم". وبقوله: "حديثُ مديري المؤسسات التعليمية ذات النظام المدمج بالفرنسية مع السلطات التعليمية مفخرة لهم". وبقول المشارك (ل): "نظام التعليم المدمج يسمح للطالب بأن يتعلم النظامين؛ لذا اخترته لابني".

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب المعلمين يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه الإيجابي شعورُهم بحاجة التلاميذ إلى نظام التعليم الفرنسي الحكومي، الذي، برأيهم، يحقق اندماجهم المهني والاجتماعي، مع اعترافهم بأهمية تعليم الأبناء القرآنَ الكريم قبل إرسالهم إلى المدارس العربية الإسلامية التي تطبق نظام التعليم المدمج؛ لقلة الساعات المخصصة فيها لتعليم المقررات العربية والإسلامية.

ب. **اتجاه المعلمين السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ بعض المعلمين اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فالخوف من نظام التعليم المدمج، وانتقاد طريقة قبول نظام التعليم المدمج، والشعور بخطورة اعتماد نظام التعليم المدمج، والوقوف ضد نظام التعليم المدمج، وعدم الثقة بالمنهج الدراسي للمدرسة؛ رموز وردت عند بعض المعلمين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ل): "طريقة قبول بعض المسؤولين لنظام التعليم المدمج كانت سيئة جدًّا". وقال: "سجلت ابني في مدرسة أخرى ذات نظام مدمج، ولم أسجله في المدرسة

التي أدرس فيها". وقال المشارك (ع): "أرى أن هناك خطورة كبيرة في أن تتبنى المدارس العربية الإسلامية نظام التعليم المدمج". وقال: "أنا ضد نظام التعليم المدمج".

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ بعض المعلمين يتخذون اتجاهًا سلبيًا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه السلبي، خاصة عند المشارك (ع)، غيرتُهم على التعليم العربي الإسلامي، الذي أصبح في معرِض الخطر في ظل نظام التعليم المدمج.

ج. **ذكر إيجابيات نظام التعليم المدمج:**

- قد ورد عند المعلمين ما يدل على أن لنظام التعليم المدمج بعضَ الإيجابيات، لكنهم مختلفون في تحديدها؛ فما يراه بعضهم من إيجابيات هذا النظام التعليمي قد يراه الآخرون من سلبياته؛ بناءً على البُعدين الديني والاندماجي اللذين ينطلق منهما كلا الفريقين. ومما يدل على ذلك الرموزُ التي ترددت عندهم، وهي: سهولة تعلُّم الفرنسية، وتحقيق النظام فوائدَ ماديةً، وتحقيق النظام فوائد اجتماعية، وتحقيق النظام فوائد مهنية، وحفاظ النظام على دين التلاميذ، وتمكينه التلميذَ من المواصلة في المدارس الحكومية. قال المشارك (ي): "في ظل نظام التعليم المدمج، يستطيع التلميذ أن يتعلم الفرنسية بكل سهولة". وقال المشارك (ع): "يسهم نظام التعليم المدمج في اندماج التلميذ اجتماعيًا ومهنيًا، ويمكِّن المؤسسين من الحصول على الدعم الحكومي". وقال المشارك (ل): "إن من درس وفق نظام التعليم المدمج، فإنه يلتزم بمبادئ الإسلام أكثر ممن درس وفق نظام التعليم الفرنسي الصرف". وقال: "بفضل نظام التعليم المدمج، يمكن الطالبَ أن يواصل دراسته الجامعية في الجامعات الحكومية".

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ لنظام التعليم المدمج، من وجهة نظر المعلمين، إيجابيَّاتٍ، لكنهم يعدُّون بعضَ هذه الإيجابيات سلبيَّاتٍ، في مواقف أخرى ونظرًا للبُعد الديني، مثل مواصلة التلميذ دراسته الثانوية في المدارس الفرنسية الحكومية؛ لاحتمالية انصرافه عن التعليم العربي الإسلامي، وانسلاخه من القيم والمبادئ الإسلامية التي تلقَّاها في المدارس العربية الإسلامية. أما ما عدا ذلك فإن اتجاههم الإيجابي نحوه اتجاه نفعي؛ لما يحققه من اندماج مهني واجتماعي لخريجي هذا النظام التعليمي.

د. **ذكر سلبيات نظام التعليم المدمج:**

كما يؤمن المعلمون بوجود إيجابيات في نظام التعليم المدمج، فإنهم يؤمنون كذلك بوجود سلبيات فيه؛ بناءً على البعدَيْن السابقين (الديني والاندماجي) اللذين ينطلقون منهما، **ويمكن تقسيم هذه السلبيات ثلاثةَ أقسام:**

- **سلبيات إدارية:**

- يرى المعلمون أن لنظام التعليم المدمج سلبياتٍ إداريةً. فالمتاجرة بنظام التعليم المدمج، واستغلال النظام لتحقيق أهداف مادية، وإهمال المديرين المعلمين، وتسارعُ المديرين إلى اعتماد النظام، وقلة رواتب المعلمين، وتشجيع المديرين التلاميذَ على المواصلة في المدارس الحكومية؛ رموز ترددت عند المعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ي): "أصبحتْ أكثرُ المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج أماكنَ للتجارة". وبقوله: "لا يُهِمُّ المديرين المستوى العلميُّ للمعلمين الذين يوظفونهم، وإنما يهمهم اجتناء الأموال، وكثرة عدد التلاميذ". وبقوله: "لا يهتم بنا المديرون، ورواتبنا لا تسمن ولا تغني من جوع". وبقوله: "يشجع بعض المديرين خريجي المرحلة الابتدائية على مواصلة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية". وبقول المشارك (ل): "قد تسارع أغلب المديرين إلى اعتماد نظام التعليم المدمج، دون فحص دقيق لمحتواه".

يتضح من هذه الفقرة أنَّ لنظام العليم المدمج، من وجهة نظر المعلمين، سلبياتٍ إداريةً، منها: إهمال المعلمين وقلة رواتبهم، وقبول المديرين نظامَ التعليم المدمج دون فحص دقيق لمحتواه؛ رغبةً في الدعم المادي الحكومي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي تبين أنَّ الرغبة في الحصول على الدعم المادي الحكومي، هي التي دفعت مؤسسي المدارس العربية الإسلامية إلى تبني نظام التعليم المدمج؛ فأسرعوا في الإجراءات الإدارية، واستيفاء الشروط اللازمة للاعتراف بمؤسساتهم التعليمية، ومن ثَمَّ الحصول على امتيازات ذلك الاعتراف، وعلى رأسها الدعم المادي الحكومي السنوي.

هذه الطبعة إهــداء من المجمــع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **سلبيات منهجية:**

- يرى المعلمون أنَّ لنظام التعليم المدمج سلبياتٍ منهجيةً. فتقليص عدد ساعات المقررات العربية، وميل التلاميذ للمقررات الفرنسية، وضعف مستوى التلاميذ في المقررات العربية، وغلبة التعليم الفرنسي على التعليم العربي الإسلامي، وتفضيل المديرين التعليمَ الفرنسي على التعليم العربي الإسلامي؛ رموز تكررت على ألسنة المعلمين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ي): "بصفتي معلمًا، يمكنني القول إنه أصبح مستوى التلاميذ في المقررات العربية ضعيفًا جدًّا". وقال المشارك (ل): "عندنا الآن تُدَرَّس المقررات الفرنسية أربعة أيام، مقابل يومين للمقررات العربية". وقال: "أصبح تلاميذنا يحبون المقررات الفرنسية أكثر من المقررات العربية، ويحرصون على حضور الدروس الإثرائية التي يقدمها لهم معلمو المقررات الفرنسية بمقابل مادي". وقال: "أنا متأكد من أنه إذا قرر أحد معلمي المقررات العربية تقديم دروس إثرائية للتلاميذ، فإن المسؤولين سيعترضون على المبادرة".

يتضح من هذه الفقرة أنَّ لنظام التعليم المدمج، من وجهة نظر المعلمين، سلبياتٍ منهجية، أدَّت إليها قلةُ الساعات الدراسية المخصصة للمقررات العربية والإسلامية في المدارس العربية الإسلامية بعد تبنيها نظامَ التعليم المدمج (أقلُّ من ٤٠٪ من الساعات الدراسية بعد أن كانت أكثر من ٩٠٪).

- **سلبيات مصيرية:**

- يرى المعلمون أنَّ وجود سلبيات إدارية وسلبيات منهجية في نظام التعليم المدمج، أدى/سيؤدي إلى سلبيات مصيرية للتعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار. فسيطرة النظام المدمج على المدارس الإسلامية، والتحاق التلاميذ بالمدارس الحكومية، وقضاء نظام التعليم المدمج على التعليم العربي الإسلامي، وتحوُّل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية، وانسلاخ التلميذ من مبادئ الإسلام بعد التخرج؛ رموز وردت عند المعلمين المشاركين في الدراسة. قال المشارك (ل): "سمعت أن مؤسس مدرسة حوَّل مدرسته العربية الإسلامية إلى مدرسة فرنسية علمانية بعد أن اعتمد نظام التعليم المدمج". وقال المشارك (ي): "بعد انتقال التلميذ إلى

المدرسة الحكومية، فإنه يشعر بحرية لم يألفها؛ ومن ثم قد ينسلخ من بعض مبادئ الإسلام التي تعلَّمها في المدرسة الإسلامية". وقال المشارك (ع): "لا أشك في أن نظام التعليم المدمج سيقضي على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار".

يتضح من هذه الفقرة أنَّ السلبيات الإدارية والمنهجية لنظام التعليم المدمج قد أدَّت، من وجهة نظر المعلمين، إلى سلبيات تهدد وجود نظام التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار، ومن هذه السلبيات: تحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس فرنسية علمانية، يُدَرَّس فيها جميعُ المقررات باللغة الفرنسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيسي، حسان (٢٠١٩)، التي بينت أنه تُحَوَّلُ المدارس العربية الإسلامية إلى مدارسَ فرنسيةٍ تحت غطاء نظام التعليم المدمج.

١٠-٣- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الثالث، تبيَّن للباحثَيْن أن أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة يتخذون اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وأنَّ تلميذًا واحدًا فقط هو من يتخذ منه اتجاهًا إيجابيًّا، **ويتمثل اتجاهه في فقرتين، هما:**

أ. **اتجاهُ التلميذِ الإيجابيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ بعض التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو نظام التعليم المدمج، ويمثل ٣٣,٣٪ من التلاميذ المشاركين في الدراسة. فحبُّ نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على النظام القديم، وربط الأفضلية بالبعد الاندماجي؛ رموز تكررت على لسان المشارك (س). وقد أشار إلى ذلك بقوله: "أفضل أن أدرس وَفْقَ نظام التعليم المدمج". وبقوله: "نظام التعليم المدمج يُسْهِم في اندماجي المهني أكثر من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم".

ب. **تقديم مبررات للاتجاه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدم التلميذ مبررات لاتجاهه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج. فضمان نظام التعليم المدمج وظيفةً جيدة، وتمكين التلميذ من إتقان الفرنسية، وتسهيل اندماج الخريجين، وجمع نظام التعليم المدمج بين العربية والفرنسية؛ رموز ترددت عند

المشارك (س). قال: "نعم، أظن أن نظام التعليم المدمج يضمن لي وظيفة جيدة؛ لأنه يمكِّنني من إتقان الفرنسية، وهذا سيُسهم في اندماجي المهني أكثرَ من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم".

يتضح من الفقرتين (أ، ب) أنَّ لبعض التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قاده إلى هذا الاتجاه الإيجابي اتجاهُه السلبي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي المقدم في المدارس العربية الإسلامية التي لم تتبنَّ نظام التعليم المدمج، وقد قلَّل ذلك من فرص خريجيها في سوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوليبالي، لنسيني (٢٠٠٧)، التي بيَّنت أنَّ المدارس القرآنية التقليدية والمدارس العربية الإسلامية ذات النظام غير المدمج، قلَّلتْ من فُرَصِ خريجيها الوظيفية؛ لاختلاف النظام التعليمي المقدَّم فيها عن نظام التعليم الفرنسي الرسمي للدولة.

ج. **اتجاهُ التلاميذِ السلبيُّ نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، ويشكلون ٦٦,٦٪ من التلاميذ المشاركين في الدراسة، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه السلبي نحو نظام التعليم المدمج اتجاهُهم الإيجابي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وقد ورد عندهم من الرموز ما يدل على ذلك. فحب التعليم العربي الإسلامي، والميل للتعليم العربي الإسلامي، والرغبة في مواصلة المرحلة المتوسطة في المدارس العربية الإسلامية، مما تكرر على ألسنة أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة. وقد أشاروا إلى ذلك بقول المشارك (ت): "أرغب في مواصلة المرحلة المتوسطة في مدرسة عربية إسلامية، لا مدرسة فرنسية حكومية، على الرغم من أني حصلت هذه السنة على الشهادة الابتدائية الوطنية في التعليم الفرنسي الحكومي". وبقول المشارك (م): "لو كنت وليَّ أمر نفسي، لما اخترتُ إلا التعليم العربي الإسلامي؛ لأنه النظام التعليمي الذي أحبه، وأشكر أبي على أن أدخلني إلى مدرسة عربية إسلامية". وبقوله: "قد حصلت هذه السنة على الشهادة الابتدائية الوطنية في التعليم الفرنسي الحكومي، لكني سأواصل المرحلة المتوسطة في مدرسة عربية إسلامية إن شاء الله"

يتضح من الفقرة السابقة أنَّ أغلب التلاميذ المشاركين في الدراسة يحبون نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي أكثر من نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه الإيجابي نحو نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي رغبتُهم في تعلُّم الإسلام وتلقي علومه من معينه الأصلي المتمثل في الكتاتيب والمدارس العربية الإسلامية، لكن ذلك لا يمنعهم من متابعة نظام التعليم الفرنسي الحكومي، والحصول على شهادات علمية فيه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي بيَّنت أن قرار إدماج مناهج التعليم في المدارس العربية الإسلامية والكتابيب، في مناهج التعليم الفرنسي الحكومي، لم يقلِّل من تأثيرها في البيئة التعليمية الإيفوارية، أو يمنعها من مواصلة برامجها التعليمية التقليدية.

١٠-٤- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الرابع، تبيَّن للباحثَيْن أن أولياء أمور التلاميذ يتخذون اتجاهاتٍ متباينةً نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، **وتتمثل هذه الاتجاهات في أربع فقرات، هي:**

أ. **اتجاه أولياء الأمور الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ أغلب أولياء أمور التلاميذ اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، ويمثلون ٦٦,٦٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة. فحب نظام التعليم المدمج، وقبول نظام التعليم المدمج، وتفضيل نظام التعليم المدمج على النظام القديم؛ رموز وردت عند أغلب الأولياء المشاركين في الدراسة. قال المشارك (و): "يدرس ابني الأول في مدرسة إسلامية ذات نظام مدمج". وقال: "أحب هذا النظام التعليمي، وإن كان عندي بعض المآخذ عليه". وقال المشارك (ب): "أفضل نظام التعليم المدمج على النظام القديم؛ نظرًا للبعد الاندماجي".

ب. **تقديم مبررات للاتجاه الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدِّم أولياء أمور التلاميذ مبرراتٍ لاتجاههم الإيجابي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد تكررت عندهم رموز تدلُّ على ذلك. فضمان الاندماج بنظام التعليم المدمج،

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وضمانُ نظامِ التعليم المدمج صلاحَ الأبناء، والمواصلة في المدارس الحكومية، واعتراف الدولة بنظام التعليم المدمج، وجمع نظام التعليم المدمج بين التعليم الإسلامي والتعليم الفرنسي؛ رموز وردت عند أغلب الأولياء المشاركين في الدراسة. قال المشارك (و): "يمكِّن نظام التعليم المدمج الأبناء من تعلُّم دينهم، ومن إتقان الفرنسية، ومن مواصلة دراستهم في المدارس الفرنسية الحكومية". وقال: "من درس وفق هذا النظام، فإنه يلتزم بمبادئ دينه أكثرَ ممن درس وفق نظام التعليم الفرنسي الحكومي". وقال: "يستمد نظام التعليم المدمج شرعيته من اعتراف الدولة به". وقال المشارك (ب): "نظام التعليم المدمج يُسهم في اندماج الأبناء مهنيًّا واجتماعيًّا".

يتضح من الفقرتين (أ، ب) أنَّ أغلب أولياء أمور التلاميذ يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد قادهم إلى هذا الاتجاه الإيجابي جملة أمور، منها: ضمانُ نظام التعليم المدمج صلاحَ الأبناء، مقارنةً بنظام التعليم الفرنسي الحكومي المبني على قيم علمانية، وضمانُه اندماجهَم المهني والاجتماعي؛ لجمعه بين التعليم العربي الإسلامي والتعليم الفرنسي الحكومي، بخلاف نظام التعليم العربي الإسلامي التقليدي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفقرتين (أ، ب) بخصوص التلميذ (س)؛ فتتفق بذلك مع دراسة كوليبالي، لنسيني (٢٠٠٧)، في أنَّ المدارس القرآنية التقليدية والمدارس العربية الإسلامية ذات النظام غير المدمج، قلَّلتْ من فُرَصِ خريجيها الوظيفية.

ج. **اتجاه أولياء الأمور السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يتخذ بعض أولياء أمور التلاميذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، ويمثل ٣٣,٣٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة. فعدم الإيمان بجدوى نظام التعليم المدمج، وعدم الاقتناع بنظام التعليم المدمج، وكره نظام التعليم المدمج؛ رموز تكررت على لسان الولي (ك). وقد أشار إلى ذلك بقوله: "أنا شخصيًّا لم أؤمن بمشروع نظام التعليم المدمج، ولم أقتنع بمنهجه التعليمي". وبقوله: "صراحة لا أحبُّ هذا النظام التعليمي، ولا أميل إليه".

د. **تقديم مبررات للاتجاه السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج:**

- يقدم ولي أمر التلميذ مبرراتٍ لاتجاهه السلبي نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وقد ترددت عنده رموز تدل على ذلك. فصعوبة تطبيق نظام التعليم المدمج، وثقل نظام التعليم المدمج على الأبناء، وقصور نظام التعليم المدمج عن تحقيق أهدافه، وبناء نظام التعليم المدمج على جهود فردية، وقصور نظام التعليم المدمج عن تخريج علماء الدين؛ رموز تكررت على لسان المشارك (ك). قال: "لاحظت أنه يصعب أن يتابع التلاميذ النظامين معًا". وقال: "لم أر حتى الآن تأثيرًا إيجابيًّا لهذا النظام التعليمي، وكل ما نراه إنما هو جهود فردية". وقال: "لا يمكن هذا النظامَ التعليمي أن يخرِّج العلماء الراسخين في العلم".

فأغلب الأولياء، ويشكلون ٦٦,٦٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة، يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وبعضهم، ويشكل ٣٣,٣٪ من أولياء الأمور المشاركين في الدراسة، يتخذ نحوه اتجاهًا سلبيًّا. ويتضح من الفقرتين (ج، د) أنَّ لبعض أولياء أمور التلاميذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج لأسباب، منها: ثقل نظام التعليم المدمج على الأبناء؛ لكثرة الساعات الدراسية المعتمدة فيه، وقصوره عن تخريج علماء متمكنين في العلوم اللغوية والإسلامية. وهذا يعني أنه لم يزل لمناهج التعليم التقليدية، حتى الآن، حضورٌ ملموس في البيئة التعليمية الإسلامية في كوت ديفوار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيناتي، يوسف (٢٠١٢)، التي بينت أنَّه لم يزل لمناهج التعليم في المدارس العربية الإسلامية والكتاتيب تأثير في البيئة التعليمية الإيفوارية.

١١- ملخص النتائج

بدراسة النتائج المتعلقة باتجاهات مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار، ومعلميها، وتلاميذها، وأولياء أمورهم، نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، تبيَّن للباحثَيْن: أنه بالنظر إلى البعد الاندماجي، فإنَّ جميع المديرين يرون أنَّ نظام التعليم المدمج أفضل من نظام التعليم العربي الإسلامي القديم، وأنَّه يحقق أهدافًا دينية وثقافية، وأهدافًا اجتماعية ومهنية، تتناسب مع ما تفرضه السياسة اللغوية الإيفوارية. وأنَّ أغلبهم يرون

ظاهرةَ تحويل المدارس العربية الإسلامية إلى مدارس إسلامية ذات نظام مدمج أمرًا إيجابيًّا، ويؤمنون بقضاء نظام التعليم المدمج على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار.

وتبيَّن لهما أيضًا أنَّ المعلمين يحبون كلا النظامين التعليميين، لكن ميلهم إلى نظام التعليم المدمج أكبر منه إلى نظام التعليم القديم، وأنَّ الاتجاهات الإيجابية التي قد يتخذونها نحو نظام التعليم القديم إنما هي ناتجة عن غَيْرتهم على الدين الإسلامي وتعاليمه، وأنَّ الاتجاهات الإيجابية التي يتخذونها نحو تطبيق نظام التعليم المدمج ناتجةٌ عن شعورهم بالحاجة إلى اندماج اجتماعي ومهني في البيئة الإيفوارية. وأنهم يرون أنَّ الاندماج المهني والاجتماعي في البيئة الإيفوارية إنما يتحقق بنظام التعليم المدمج، وهذا ما يفسر ميلهم إليه، على الرغم من احتوائه على سلبيات إدارية، ومهنية، ومصيرية، ومن إيمانهم بقضائه على التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار.

كما تبيَّن لهما أنَّ أغلب التلاميذ يفضلون نظام التعليم العربي الإسلامي القديم على نظام التعليم المدمج؛ لجودة منهجه التعليمي فيما يتعلق بالمقررات العربية والإسلامية، وأنَّ بعضهم يفضل نظام التعليم المدمج على نظام التعليم العربي الإسلامي القديم؛ لكونه وسيلة لاندماج مهني واجتماعي في البيئة الإيفوارية الناطقة باللغة الفرنسية.

وتبيَّن لهما كذلك أنَّ أغلب أولياء أمور التلاميذ يتخذون اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج، وأنه قد قادهم إلى هذا الاتجاه إدراكُهم طبيعةَ البيئة الإيفوارية الناطقة بالفرنسية، وشعورُهم بضرورة السعي في اندماج أبنائهم المهني والاجتماعي، وأنَّ بعضهم يتخذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تطبيق نظام التعليم المدمج؛ لصعوبة تطبيقه، وثقله على الأبناء، وقصوره عن تحقيق أهدافه، وبنائه على جهود فردية، وقصوره عن تخريج علماء الدين.

١٢ - الخاتمة

وفيما يأتي تلخيص لأبرز الجوانب في الإطار النظري والتطبيقي للدراسة:

أ. أنَّ التعليم الإسلامي في منطقة غرب أفريقيا قد رافقه حضور عربي؛ فأصبح تعليمًا عربيًّا إسلاميًّا.

ب. أنَّ صلة اللغة العربية بالإسلام جعلتها في نظر الأفريقي المسلم لغةً مقدسة.

ج. أنَّ اللغة العربية لم تدخل إلى غرب القارة الأفريقية مقرونة بالعنف والقهر بخلاف اللغات الأوروبية.

د. أنَّ التعليم العربي الإسلامي في كوت ديفوار مرَّ بثلاث مراحل: مرحلة المدارس القرآنية التقليدية، ومرحلة المدارس العربية الإسلامية الحديثة، ومرحلة المدارس الإسلامية ذات النظام المدمج.

هـ. أنه كان للرعيل الأول من أبناء كوت ديفوار المبتعثين في العالم العربي والإسلامي دور كبير في رسوخ التعليم العربي الإسلامي في البيئة التعليمية الإيفوارية.

و. أنه بفضل جهودهم استطاع التعليم العربي الإسلامي الصمود أمام تيار الاستعمار الفرنسي، الذي وضع خططًا وإستراتيجيات لاحتواء هذا النظام التعليمي.

ز. أنَّ الحكومة الإيفوارية تحاول احتواء نظام التعليم العربي الإسلامي والسيطرة عليه باعترافها بنظام التعليم المدمج.

ح. أنَّ جميع مديري المدارس العربية الإسلامية في كوت ديفوار يفضلون نظام التعليم المدمج على نظام التعليم العربي الإسلامي القديم نظرًا للبعد الاندماجي.

ط. أنَّ ميل المعلمين لنظام التعليم المدمج أكبر منه لنظام التعليم العربي الإسلامي القديم نظرًا للبعد الاندماجي نفسه، وكذلك أولياء أمور التلاميذ.

ي. أنَّ أغلب التلاميذ يفضلون نظام التعليم العربي الإسلامي القديم على نظام التعليم المدمج.

١٣- التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثَيْن يوصيان بعدد من التوصيات التي يريان أهميتها، **وهي:**

أ. توكيلُ هيئة مستقلة نزيهة بإدارة الدعم الحكومي، بدلًا من منحه لإدارات المدارس العربية الإسلامية المعترف بها، ووضعُ آلياتٍ لاستخدامه تضمن أيضًا مصالح المعلمين.

ب. السعي في اعتراف السلطات الإيفوارية بالتعليم العربي الإسلامي بوصفه نظامًا تعليميًّا مستقلًّا غير مدمج؛ لتفادي غلبة أنظمة التعليم الفرنسي على التعليم العربي الإسلامي.

ج. تدريس اللغة الفرنسية بطرائق تمكِّن التلاميذ من اكتساب مهاراتها الأربع، وتُسَهِّلُ اندماجَهم في جميع طيات المجتمع الإيفواري، ومشاركتَهم في مؤسسات الدولة، بدلًا من اعتماد مناهج التعليم الفرنسي الحكومي، ومنحِه أكثرَ من ٦٢٪ من الساعات الدراسية.

د. إضافة مقررات في التربية المدنية إلى المناهج الدراسية، تمكِّن تلاميذ نظام التعليم العربي الإسلامي من معرفة مؤسسات الدولة، وأنظمتها، وسلطاتها المختلفة، وأجهزة القرار فيها، وتُسَهِّل وصولهم إليها.

هـ. تخصيص ٤٠٪ من الساعات الدراسية لتدريس اللغة الفرنسية، ومقررات التربية المدنية، وتخصيص ٦٠٪ منها للمقررات العربية والإسلامية.

و. إعطاءُ شرعية قانونية لمنظمات التعليم العربي الإسلامي، على غرار سلطة المفتشية العامة للتعليم الحكومي، تمكِّنها من مراقبة العملية التعليمية في المدارس العربية الإسلامية.

المراجع العربية

بامبا، آدم. (٢٠١٣). اللغة العربية بإفريقيا: تشخيص لواقعها واستشراف لمستقبلها. *مجلة القراءات الإفريقية*، ١ (١٨)، ١٠٢-١١٢.

الخاتم، علي عبد الله. (١٩٨٧). التعليم الإسلامي في غرب أفريقيا. *دراسات إفريقية*، ١ (٣)، ٢١-٤٦.

سجوان، ميجل، مكاي، وليام ف. (١٩٩٥). *التعليم وثنائية اللغة* (إبراهيم القعيد، محمد مجاهد، مترجمان). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٧).

سوان، جون، ديوميرت، آنا، ليليس، تيريزا، ومسرثي، راجند. (٢٠١٩). *معجم اللغويات الاجتماعية* (فواز العبد الحق، عبد الرحمن أبو ملحم، مترجمان). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٤).

سيسي، حسان. (٢٠١٥) *المدارس النموذجية في كوت ديفوار: مفهومها وأسسها وأبعادها*. منارات إفريقية.

سيسي، حسان. (٢٠١٩، يناير ٠٩-١١). *المدارس النموذجية في أفريقيا قراءة في التجربة الإيفوارية* [عرض ورقة]. واقع التعليم الإسلامي في أفريقيا، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

الصقير، خالد عبد الله. (٢٠٢٠). *المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة المهرية والعربية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبد المؤمن، علي معمر. (٢٠٠٨). *البحث في العلوم الاجتماعية: الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات*. منشورات جامعة ٧ أكتوبر.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٢٣). *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

كوليبالي، لنسيني. (٢٠٠٧). *المدارس العربية في ساحل العاج: تاريخها وتأثيرها في التأصيل الثقافي الإسلامي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدعوة الإسلامية، قسم الدراسات العليا، شعبة الدعوة والحضارة.

كوني، صواليحو. (٢٠١٩، نوفمبر ٠٤). اللغة العربية في كوت ديفوار بين عقبات الماضي المعلوم وتطلعات المستقبل المجهول. *المستودع الدعوي الرقمي*.

ماريكو، يوسف. (٢٠٢١). السياسة اللغوية في قطاع التعليم بمالي وجدل الصراع اللغوي والثقافي بين العربية والفرنسية. مجلة *التراث*، ١ (٠١)، ٦٧ - ٨٤.

مكاي، سندرا لي. (٢٠١١). *مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية* (صالح الشويرخ، مترجم). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (العمل الأصلي نشر في د.ت.).

الهراس، المختار. (٢٠٠٢). *المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية*. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

هيغام، وانيتا، وكروكر، روبرت. (٢٠١٩). *الأبحاث النوعية في اللغويات التطبيقية: مقدمة عملية* (سلطان الحربي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

الودغيري، عبد العلي. (١٩٩٣). *الفرنكوفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب*. كتاب العلم السلسلة الجديدة.

رومنة المراجع العربية

Bamba, Adam. (2013). Al-Lugha Al-ʻArabiyya bi-Ifriqiyā: Tashkhīṣ li-Wāqiʻihā wa Istishrāf li-Mustaqbaliha. Majallat Al-Qirā’āt Al-Ifriqiyya, 1(18), 102-112.

Al-Khatam, Ali Abdallah. (1987). Al-Taʻlīm Al-Islāmī fī Gharb Ifriqiyā. Dirāsāt Ifriqiyya, 1(3), 21-46.

Siguan, Miguel & McKay, William F. (1995). Al-Taʿlīm wa Thunāʾiyyat Al-Lugha (Ibrāhīm Al-Qaʿīd & Muḥammad Mujāhid, Trans.). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. (Original work published in 1987).

Swan, Joan, Deumert, Ana, Lillis, Theresa, & Mesthrie, Rajend. (2019). Muʿjam Al-Lughawiyyāt Al-Ijtimāʿiyya (Fawwāz Al-ʿAbd Al-Ḥaqq & ʿAbd Al-Raḥmān Abū Milḥam, Trans.). Markaz Al-Malik ʿAbd Allāh bin ʿAbd Al-ʿAzīz li-Khidmat Al-Lugha Al-ʿArabiyya. (Original work published in 2004).

Cissé, Hassan. (2015). Al-Madāris Al-Namūdhajiyya fī Cote d'Ivoire: Mafhūmahā wa Ususuhā wa Abʿāduhā. Manārāt Ifriqiyya.

Cissé, Hassan. (2019, January 9-11). Al-Madāris Al-Namūdhajiyya fī Ifriqiyā: Qirāʾa fī Al-Tajriba Al-Ifwāriyya [Paper presentation]. Wāqiʿ Al-Taʿlīm Al-Islāmī fī Ifriqiyā, Kulliyat Al-Tarbiyya, Jāmiʿat Ifriqiyā Al-ʿĀlamiyya.

Al-Ṣuqayr, Khālid Abdallah. (2020). Al-Mawāqif Al-Lughawiyya lil-Mahriyyīn fī Al-Mamlaka Al-ʿArabiyya Al-Saʿūdiyya Tijāh Al-Lugha Al-Mahriyya wa Al-ʿArabiyya. Jāmiʿat Al-Imām Muḥammad bin Saʿūd Al-Islāmiyya.

Abd Al-Muʾmin, Ali Muʿammar. (2008). Al-Baḥth fī Al-ʿUlūm Al-Ijtimāʿiyya: Al-Wajīz fī Al-Asāṣiyyāt wa Al-Manāhij wa Al-Taqnīyāt. Manshūrāt Jāmiʿat 7 October.

Al-Uṣaylī, Abd Al-ʿAzīz Ibrāhīm. (2023). Al-Muʿjam Al-Mawsūʿī li-Muṣṭalaḥāt Al-Lisāniyyāt Al-Taṭbīqiyya. Majmaʿ Al-Malik Salmān Al-ʿĀlamī lil-Lugha Al-ʿArabiyya.

Coulibaly, Lansiné. (2007). Al-Madāris Al-ʿArabiyya fī Sāḥil Al-ʿĀj: Tārīkhuhā wa Taʾthīruhā fī Al-Taʾṣīl Al-Thaqāfī Al-Islāmī [Unpublished master's thesis]. Kulliyat Al-Daʿwa Al-Islāmiyya, Qism Al-Dirāsāt Al-ʿUlyā, Shuʿbat Al-Daʿwa wa Al-Ḥaḍāra.

Koné, Ṣuhalihu. (2019, November 4). Al-Lugha Al-ʿArabiyya fī Kūt Dīfwār Bayna ʿAqabāt Al-Māḍī Al-Maʿlūm wa Taṭalluʿāt Al-Mustaqbal Al-Majhūl. Al-Mustawdaʿ Al-Daʿwī Al-Raqmī.

Mariko, Yusuf. (2021). Al-Siyāsa Al-Lughawiyya fī Qiṭāʿ Al-Taʿlīm bimālī wa Jadal Al-Ṣirāʿ Al-Lughawī wa Al-Thaqāfī Bayna Al-ʿArabiyya wa Al-Faransiyya. Majallat Al-Turāth, 1(01), 67-84.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

McKay, Sandra Lee. (2011). Manāhij Al-Baḥth Al-ʻIlmī Al-Mustaʻmala fī Dirāsat Fuṣūl Taʻlīm Al-Lugha Al-Thāniya (Ṣāliḥ Al-Shuwairikh, Trans.). Jāmiʻat Al-Imām Muḥammad bin Saʻūd Al-Islāmiyya. (Original work published n.d.).

Al-Harrās, Al-Mukhtar. (2002). Al-Manāhij Al-Kayfiyya fī Al-ʻUlūm Al-Ijtimāʻiyya. Manshūrāt Kulliyat Al-Ādāb wa Al-ʻUlūm Al-Insāniyya.

Higham, Juanita & Croker, Robert A. (2019). Al-Abḥāth Al-Nawʻiyya fī Al-Lughawiyyāt Al-Taṭbīqiyya: Muqaddima ʻAmaliyya (Sulṭān Al-Ḥarbī, Trans.). Dār Jāmiʻat Al-Malik Saʻūd lil-Nashr. (Original work published in 2009).

Al-Wadghīrī, ʻAbd Al-Ali. (1993). Al-Faranqūfūniyya wa Al-Siyāsa Al-Lughawiyya wa Al-Taʻlīmiyya Al-Faransiyya bil-Maghrib. Kitāb Al-ʻIlm Al-Silsila Al-Jadīda.

المراجع الأجنبية

Binaté, Issouf. (2012). L'enseignement islamique en Côte d'Ivoire: débats et évolutions. *Revue électronique des sciences humaines de l'Université de Bouaké, 3* (1), 213-239.

Binaté, Issouf. (2016). La réforme contemporaine des médersas en Côte d'Ivoire. *Autrepart, 4* (80), 123-144

Binaté, Issouf, Ouédraogo, Yacouba, & Gosselin, Luis Audet. (S.d.). *Être arabisant en Afrique francophone: regards croisés sur les élites burkinabé et ivoiriennes formées en pays arabo-musulmans*. Islam et sociétés au sud du Sahara.

Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire. (2017, Septembre 15). Subvention de l'Etat au profit des établissements d'enseignement privé: le ministre de l'Économie et des finances, Adama Kone annonce le décaissement de 88,3 milliards de FCFA pour les périodes 2015-2016 ET 2016-2017. https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=8057&d=6

Koaci. (2021, Mars 29). Côte d'Ivoire: Éducation, Kandia: les écoles confessionnelles islamiques apportent une plus-value à l'ensemble du système. Koaci.com. https://www.koaci.com/article/2021/03/29/cote-divoire/politique/cote-divoire-education-kandia-les-ecoles-confessionnelles-islamiques-apportent-une-plus-value-a-lensemble-du-systeme_149900.html

Keme, Brama. (2022, Février 08). Education: 547 écoles confessionnelles islamique intègrent le système éducatif formel. PlumeLibre. https://plumelibre.net/education-547-ecoles-confessionnelles-islamiques-integrent-le-systeme-educatif-formel/#:~:text=%C3%89DUCATION%20N%20%3A%20547%20%C3%89COLES%20CONFESSIONNELLES,SYST%C3%88ME%20%C3%89DUCATIF%20FORMEL%20%E2%80%93%20Plume%20Libre

Portail officiel du gouvernement de Côte d'ivoire. (2022, Juillet 13). Résultats globaux définitifs du RGPH 2021: La population vivant habituellement sur le territoire ivoirien se chiffre à 29.389.150 habitants. https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=13769

Zaar/Cemas. (2022, septembre 12). Les programmes éducatifs des Structures islamiques d'éducation présentés à Abidjan. Abidjan.net. https://news.abidjan.net/articles/712129/les-programmes-educatifs-des-structures-islamiques-deducation-presentes-a-abidjan

Dogoui, Dogad Ckihin. (2022, Décembre 14). Côte d'Ivoire-AIP/Le COSIM met en garde les écoles islamiques retardataires à l'intégration dans le système éducatif formel. Agence Ivoirienne de Presse. https://www.aip.ci/cote-divoire-aip-le-cosim-met-en-garde-les-ecoles-islamiques-retardataires-a-lintegration-dans-le-systeme-educatif-formel/

Koné, Moussa. (2023, Décembre 26). Côte d'Ivoire. Éducation. (1) - Comment les écoles islamiques s'intègrent dans le système national. Lebanco.net. https://lebanco.net/news/47865-cote-divoire-education-1-comment-les-ecoles-islamiques-sintegrent-dans-le-systeme-national.html#:~:text=%C2%AB%20Notre%20objectif%20est%20de%20promouvoir,islamiques%20et%20M%C3%A9dersa%20(LECIM)

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

Author Biodata 1: **Name of the researcher: Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair,** associate professor in the Department of Applied Arabic Linguistics, at the Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia. I obtained a PhD in Applied Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 1438 AH. His research interests revolve around the topics of sociolinguistics, language policy and planning, and even Arabic as a first and second language.	**بيانات الباحث ١:** **خالد بن عبدالله الصقير** الأستاذ المشارك في قسم اللغويات التطبيقية العربية، بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام عام ١٤٣٨هـ تدور اهتماماته البحثية حول موضوعات علم اللغة الاجتماعي، والسياسة والتخطيط اللغوي، وتعليم العربية لغة أولى وثانية.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: khalsoqir@hotmail.com

Author Biodata 2: **Name of the researcher: CISSE BANGALI,** PhD student in the Department of Applied Arabic Linguistics, at the Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University in Kingdom of Saudi Arabia. Master's degree holder in applied Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 2024 AD. His research interests revolve around the topics of teaching Arabic as a second language, sociolinguistics, language policy, Arabic language and literary and critical studies and African issues.	**بيانات الباحث ٢:** **سيسي بنغالي**، طالب في مرحلة الدكتوراه في قسم اللغويات التطبيقية العربية، بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الماجستير في اللغويات التطبيقية العربية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٤٦هـ. تدور اهتماماته البحثية حول موضوعات تعليم العربية لغة ثانية وعلم اللغة الاجتماعي والسياسة اللغوية.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: bangalicisse@gmail.com

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-002

د. وائل بن مطر الحربي*

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الخرج، السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٠٧/٢٧	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

يهدف البحث إلى قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة (استمع، ناقش، صوب، تحدث) في تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتمثلت الأدوات والمواد التعليمية التي أُعِدت في: قائمة بمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختبار مهارات الاستماع وبطاقة تقييم مهارات التحدث، طبقت على (٢٤) طالبا،وقد توصل البحث إلى قائمة لمهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمهارتي الاستماع والتحدث، وتطوير إستراتيجيات وأساليب تعليم تساعد على تنميتها، وقدم الباحث عددا من المقترحات.

الكلمات المفتاحية

إستراتيجية أنصت، مهارات الاستماع، مهارات التحدث، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

*الباحث المراسل: وائل بن مطر الحربي (البريد الإلكتروني: wae.alharbi@psau.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

The Impact of the Proposed Strategy “LISTEN” on Developing Listening and Speaking Skills of Arabic Language Learners Who Speak Other Languages

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-002

Dr. Wael Matar Hassan Al-Harbi *

Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language (College of Education) at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Saudi Arabia.

Received on	Published on
31-01-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The research aims to measure the effect of the suggested strategy (listen, discuss, correct, speak) in developing listening and speaking skills. The researcher used a descriptive and a semi-experimental methodology. The research instruments were administrated to 24 participants. the findings revealed a list of listening and speaking skills necessary for learners. Besides, there is a statistically significant effect of the suggested strategy “Listen” for developing listening and speaking skills among Arabic language learners who are speakers of other languages. The researcher recommended the necessity of drawing attention to development of strategies and teaching styles that could help in developing listening and speaking skills.

KEYWORDS

listening strategy, listening skills, speaking skills, Teaching Arabic learners to speakers of other languages.

*Corresponding author: Wael Matar Hassan Al-Harbi (Email: wae.alharbi@psau.edu.sa).

١- المقدمة:

من المسلمات أن اللغة وحدة متكاملة، وكل عنصر من عناصرها (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) ومن مهاراتها (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) مرتبط بالآخر، والعلاقة بين هذه العناصر والمهارات علاقة تكاملية، ويعد الاستماع من أهم فنون اللغة العربية، والمصدر الأول لتعلم اللغة، ولقد أفرد الله عز وجل لحاسة السمع أهمية كبيرة في القرآن الكريم، وجعلها الأولى بين الحواس وأدوات الفهم والإدراك التي أنعم الله بها على الإنسان، حيث قدم السمع على البصر في أكثر من سبع وعشرين آية، كما أكد الله سبحانه وتعالى على أهمية الاستماع والوصول به إلى مستوى الإنصات وهو أسمى وأعلى درجاته، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ٢٠٤﴾ [الأعراف ٢٠٤].

فالاستماع عنصر حاسم في التواصل الإنساني، ويؤدي الاهتمام بتنمية مهاراته إلى إتقان اللغة؛ لأن الناس يستخدمون الاستماع والتحدث أكثر من استخدامهم القراءة والكتابة، ويؤكد ذلك ما ذكره (مدكور،٢٠٠٠: ٥٨) من أن الإنسان المثقف العادي يستمع ما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام، وتؤكد دراسة (هاني،٢٠١٦) أن عملية الاستماع عملية إيجابية تتطلب نشاطا عقليا.

لذا ينبغي على المعلم الماهر أن يوظف فروع اللغة العربية في تنمية مهارة الاستماع، فالاستماع عملية إنصات إلى الأصوات المنطوقة وفهمها، واستيعابها، ثم تفسيرها (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣: ١٠١)، ويعد الاستماع مهارة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع للمتحدث كل اهتمامه، ويفسر أصواته، وحركاته، وإيماءاته، أما الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق غرض معين (خلف هداية،٢٠١٣)، والعلاقة بين الاستماع والتحدث علاقة تأثير، وتأثر، فالاستماع فن استقبال اللغة وفهمها، أما التحدث فهو فن إرسال اللغة، واللغة المنطوقة تعكس اللغة المسموعة التي يسمعها الإنسان، فلا يمكن أن تكون متحدثًا جيدًا، ما لم تكن مستمعا منصتا (إبراهيم، وقتيبة، ٢٠١٥: ٦٢٩).

فالتحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للمتعلمين؛ فعامة الناس يستخدمون التحدث أكثر من الكتابة؛ أي: يتكلّمون أكثر مما يكتبون، والتحدث نمط رئيس للاتصال بين البشر

والتفاعل فيما بينهم، وهو الفن الأكثر شيوعا وانتشارا بين فنون التعبير على نحو خاص، واللغة على نحو عام، كما أنه الأكثر قدرة على ترجمة المشاعر، وإيقاظ الهمم بين البشر (يونس وآخرون، ١٩٨٦: ٩١).

وأكد (TIEDT. W. 1978) على أهمية المحادثة وأن اللغة الشفوية هي أساس التعلم اللغوي، ذلك أن الطالب القادر على التكلم سيصبح قارئًا ناجحًا، ويتمتع بإمكانات جيدة للكتابة، كما أوصى الربابعة (٢٠٢٢) بضرورة نشر الوعي بين عناصر البيئة التعليمية حول مهارة المحادثة وخلق نوع من الإبداع في تدريسها.

وقد أكدت الدراسات السابقة انخفاض مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الاستماع والتحدث، منها: دراسة عبدالباري ماهر (٢٠١٣)، ودراسة نجمة خليف (٢٠١٦)، ودراسة محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة الجدعاني(٢٠٢٣)، ودراسة درويش، سماح وآخرون (٢٠٢٠)، وأوصت بالتركيز على تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، ثم الانتقال إلى المهارات الأخرى بعد أن يتقن المتعلم شيئًا من هاتين المهارتين، كما أوصى المؤتمر العلمي الدولي (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل التغيرات المعاصرة، جامعة آل البيت، ٢٠١٥) بضرورة تطوير إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أكد (البيومي، وجمال، ٢٠٢٠) ضرورة التنويع في الإستراتيجيات والأنشطة والتدريبات؛ لإضفاء المتعة والتشويق في عملية التدريس وزيادة الدافعية عند المتعلمين، والبعد عن الملل، وأشار إبراهيم، وأميمة (٢٠٢١) إلى أن مهارات اللغة العربية لا تزال في حاجة إلى دراسات في تعليمها وتعلمها؛ لأن طرق التدريس ما زالت تميل إلى التقليدية، ولا تحفز على التفكير والتفاعل داخل حجرة الدراسة, وأكد القيسي (٢٠١٧) أن الطرق المتبعة في تدريس مهارات الاستماع والتحدث طرق تقليدية وأن هناك قصورًا كبيرًا في استخدام إستراتيجيات حديثة، لذا يسعى الباحث إلى استخدام إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

١-٢- الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث أهمها:

- استطلع الباحث آراء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى من المستوى الثاني في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ووجه لهم عدة أسئلة لمعرفة آرائهم حول الصعوبات التي تواجههم، وبلغت العينة الاستطلاعية (٣٠) متعلمًا وكانت الأسئلة **كالآتي:**

١. ما الصعوبات التي تواجهها في فهم المسموع؟

٢. ما الصعوبات التي تواجهها في مهارة التحدث؟

٣. ما الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث؟

وقد كانت إجابة المتعلمين على النحو الآتي:

- في السؤال الأول أجاب (١٩) طالبًا بوجود صعوبة في فهم المسموع وتحليله ونقده، وهو يمثل نسبة ٦٩٪ من العينة الاستطلاعية، وتمثلت الصعوبات في استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع، ومعرفة معاني المفردات من خلال السياق، والحكم على المعلومات الواردة في النص.
- في السؤال الثاني أجاب (٢٤) طالبًا بوجود صعوبة في مهارات التحدث التي توصل إليها البحث، وهو يمثل نسبة ٩٤٪ من العينة الاستطلاعية، وتمثلت الصعوبات في الأصوات، والطلاقة، والسعة المعجمية، وتوظيف المفردات في الموضوع بما يتسق مع الفكرة الرئيسة.
- في السؤال الثالث أجاب (٢٣) طالبًا بأن المعلمين يستخدمون إستراتيجية الإلقاء والمناقشة في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث وهو ما يمثل نسبة ٩٣٪ من العينة الاستطلاعية.
- **شعور الباحث بضعف مستوى المتعلمين في مهارات الاستماع والتحدث.**

على الرغم من أهمية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للمتعلمين؛ إلا أن أكثرهم المتعلمين يعانون ضعفا في اكتساب هذه المهارات، ولاحظ الباحث من خلال العينة الاستطلاعية

التي قام بها وجود صعوبات في مهارات الاستماع بنسبة ٦٩٪ من العينة الاستطلاعية، وتتفق هذه الملاحظة من نتيجة دراسة كلّ من: القيسي (٢٠١٧)، والحربي(٢٠٢٠)، وإبراهيم، وأميمة (٢٠٢١)، والربابعة (٢٠٢٢).

- **ندرة استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس الاستماع والتحدث:**

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمؤتمرات منها: (المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠٠٩، ومؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجارب وطموحات، ومؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، ٢٠١٦)، تبين للباحث مدى أهمية تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وأن هناك قصورا في استخدام المعلمين والباحثين لإستراتيجيات حديثة في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل عام ومهارتي الاستماع والتحدث بشكل خاص.

١-٣- مشكلة البحث:

بناء على ما عُرِضَ فإن مشكلة البحث تتحدد في كيفية تطوير إستراتيجيات وطرق وأساليب في التدريس تسهم في تذليل الصعوبات التي تحول دون تمكن المتعلمين من مهارتي الاستماع والتحدث، ويسعى الباحث لحل هذه المشكلة من خلال إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث.

١-٤- أسئلة البحث:

تمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣. ما التصور المقترح لإستراتيجية (أنصت) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤. ما أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٥. ما أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

١-٥- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. التعرف على مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. تحديد التصور المقترح لإستراتيجية (أنصت) لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع.

٥. قياس أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات التحدث.

١-٦- فروض البحث:

١. وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

١-٧- أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من كونه:

- يقدم إستراتيجية مقترحة (أنصت) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، وتعليم اللغة العربية بصورة عامة.

- يسلط الضوء على مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.
- قد يسهم في تطوير تدريس مهارات الاستماع والتحدث في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات حديثة ومبتكرة.
- قد يسهم البرنامج المعد وفق إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.
- قد يفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين في استخدام إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات لغوية أخرى.
- قد يفتح المجال أمام الباحثين لاقتراح إستراتيجيات تناسب تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليمها لغير الناطقين بها بشكل خاص.

١-٨- حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تنمية مهارات الاستماع والتحدث التي توصل إليها البحث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني من خلال استخدام إستراتيجية أنصت المقترحة.

الحد البشري: متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

الحد المكاني: وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

الحد الزماني: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ.

١-٩- مصطلحات البحث:

إستراتيجية أنصت: عرفت ريبكا أكسفورد الإستراتيجية بأنها: مجموعة العمليات التي يوظفها المعلم لتساعده على تحقيق الأهداف التعليمية (أكسفورد، ١٩٩٦: ٢٩).

ويعرف الباحث إستراتيجية أنصت المقترحة إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتتابعة التي يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها (استمع للنص - ناقش مع زميلك - صوب الأخطاء - تحدث) بهدف تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويشير الباحث أن اسم الإستراتيجية له بعد عربي أصيل، وهدف تربوي أما الأول فهو لفظ مأخوذ من القرآن الكريم وتدل عليه هذه الآية الكرية قال الله تعالى ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ٢٠٤﴾ [الأعراف ٢٠٤]، وأما الثاني فالإنصات أسمى وأعلى درجات الاستماع ويعني التركيز والانتباه والفهم للفظ المنطوق.

تعريف المهارة بأنها: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت، والجهد، والتكاليف (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ١٨٧).

مهارة الاستماع: وهي تعمد على تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك (والي، ١٩٩٨: ١٤٣).

مهارة التحدث: ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم وتراعى فيه قواعد اللغة المنطوقة (عليان،١٤٣١: ٧٠).

متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: وهو اقتباس من الاصطلاح الأمريكي، الذي يطلق عل sm ى رابطة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى، ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين، الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم؛ إذ إنهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة (طعيمه، ١٩٨٦: ٥٠).

التعريف الإجرائي: وهم طلاب المستوى الثاني في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز الذين يتعلمون اللغة العربية وما يرتبط بها من مهارات وعناصر وتراكيب ومفردات.

٢-١- الدراسات السابقة:

قدم الأدب التربوي عددا من الدراسات ذات الصلة بالبحث، وسيعرض الباحث عددا منها، **مرتبة وفقا للتاريخ الأحدث فالأقدم وهي كالآتي:**

- **دراسة الربابعة** (٢٠٢٢) حيث هدفت الدراسة إلى تقويم مهارة **المحادثة** لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتحديد مهارات المحادثة اللازمة للمتعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة يدرسون في المستوى المبتدئ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت قائمة واختبار لمهارة المحادثة، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: تحديد مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، وعدم توافر مهارات المحادثة لدى المتعلمين وتمكنهم منها، وأوصت بضرورة اعتماد مهارات المحادثة التي توصلت إليها، وبضرورة إجراء التقويم على جميع المهارات على نحو عام ومهارة المحادثة على نحو خاص، وبضرورة تحديد مهارات المحادثة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات جميعها وعقد دورات وندوات لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بهدف تعريفهم كيفية تقويم مهارات اللغة العربية على نحو عام، ومهارات المحادثة على نحو خاص، وتعريفهم بمهارات المحادثة وأهميتها وضرورة تنميتها.
- **دراسة إبراهيم، وأميمة** (٢٠٢١) حيث هدفت الدراسة إلى استخدام وسائل التقنية الحديثة في تنمية مهارتي **الاستماع والتحدث** لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية المستوى المبتدئ، وتتمثل مشكلة الدراسة في تدني مهارتي الاستماع والتحدث وضعفها، ووجود حالة من الملل والعزوف عن التعلم لدى بعض الطلاب من الناطقين بغير العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فاعلية استخدام وسائل التقنية المختلفة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلاب المجموعة الضابطة

التي درست بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارتي الاستماع والتحدث بشكل خاص لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **دراسة الحربي (٢٠٢٠)** حيث هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات **الاستماع** لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال برنامج قائم على التدوين الصوتي في ضوء المدخل الوظيفي، وقياس اتجاهاتهم نحو تقنية التدوين الصوتي وتنميته لمهارات الاستماع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي لإنجاز البحث، وبُنيت قائمة لمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتمثلت عينة البحث في (١٨) طالبا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وقد توصل البحث إلى نتائج من أهمها وجود ضعف لدى عينة البحث في مهارات الاستماع، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٢٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي، ويدل ذلك على فاعلية البرنامج، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام في تنمية مهارات الاستماع وتطوير إستراتيجيات تساعد على تنميتها.

- **دراسة القيسي (٢٠١٧)** هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر الطريقة السمعية الشفوية البصرية في تحسين مهارتي **الاستماع والتحدث** والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتقدم في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) متعلما ومتعلمة من المستوى المتقدم، حيث درست المجموعة التجريبية بالطريقة السمعية الشفوية البصرية مدة ثمانية أسابيع في حين درست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الاستماع والتحدث، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات مجموعتي الدراسة على كل من اختباري الاستماع والتحدث، وذلك لصالح المجموعة التجريبية،

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارتي الاستماع والتحدث وتطبيق الدليل التعليمي في تدريس مهارتي الاستماع والتحدث.

- **دراسة كانغ** (kang,2016) حيث هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية إستراتيجيات التدريس باستخدام أنشطة المدونة الصوتية في مهارتي **الاستماع والتحدث** باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في أريزونا، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٢٠) طالبا من المستوى الرابع في برنامج اللغة الإنجليزية، كان منهم (١٨) متحدثا أصليا باللغة العربية، ومتحدثان باللغة الصينية، قسموا عشوائيا على مجموعتين بالتساوي: تجريبية درس أفرادها باستخدام المدونة الصوتية، لمدة (١٤) أسبوعا، وضابطة درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وتحسنا ملحوظا في مهارات الاستماع والتحدث.
- **دراسة سومدي، وسوباسيتريز** (Somdee&Suppasetserees,2013) حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية قصة رقمية قائمة على الويب في تنمية مهارات **التحدث** باللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة تجريبية مكونة من (٥٠) طالبا في مقرر اللغة الإنجليزية بجامعة سورانا في تايلاند، وطبق عليهم اختبار مهارات التحدث واستبانة تكشف عن اتجاهات أفراد العينة في استخدام القصة الرقمية في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، كما تبين وجود اتجاهات إيجابية نحو فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في التعليم.
- **دراسة تشنج** (Cheng ،2008) حيث هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نصوص الفيديو المدعومة بالمنظمات المتقدمة والتعليقات على فهم **المسموع** لدى طلبة الكلية، واستخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبا من (منسغ هسين) معهد التكنولوجيا في هنشو تايوان، وطبقت التجربة على عينة الدراسة من خلال أربع معالجات وهي: استخدام نصوص الفيديو، واستخدام تقنيات متنوعة، ومنظمات متقدمة وتعليقات، وبُنِيَ

اختبار لقياس فهم المسموع، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام مجموعة من التقنيات في زيادة فهم المسموع، وتنمية مهارات الاستماع، كما توصلت الدراسة إلى جدوى تقنية نصوص الفيديو التعليمية في تعزيز تعلم اللغة.

٢-٢- التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل البرامج المكثفة والأدوات التفاعلية عبر الإنترنت، في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغات، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واستفاد الباحث منها في الوصول إلى قائمة مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتضح للباحث أن بعض الدراسات السابقة تشير إلى أن استخدام الأساليب التعليمية المبتكرة والتفاعلية (مثل التدوين الصوتي، المدونة الصوتية، الطريقة السمعية الشفوية البصرية) فعالٌ في تحسين مهارات الاستماع و التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومما يميز الدراسة الحالية الإضافة للمكتبة العربية من خلال تقديم إستراتيجية "أنصت" بوصفها إطارا تعليميا متكاملا يشمل مراحل متعددة (الاستماع، المناقشة، التصويب، التحدث).

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث قام البحث بإعداد المواد التعليمية والأدوات الآتية:

أولاً: قائمة مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثانياً: قائمة مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ثالثاً: برنامج مقترح وفقا للإستراتيجية المقترحة (أنصت) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث تمثل في (مقرر العربية بين يديك) للمستوى الثاني وتطويره ليتلاءم مع الإستراتيجية المقترحة.

رابعاً: أدوات القياس والمتمثلة **في الآتي:**

- اختبار مهارات الاستماع للمتعلمين.
- بطاقة تقييم مهارة التحدث لتقدير مستويات أداء المتعلمين.

٣- منهج البحث وإجراءاته:

في ضوء أهداف البحث التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، والذي يعنى بتطبيق اختبار مهارات الاستماع وبطاقة قياس مهارات التحدث قبل تطبيق البرنامج المعد وبعده وفق إستراتيجية (أنصت) المقترحة، **ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يأتي:**

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل.
- استخدام المتغير المستقل (إستراتيجية أنصت) في المتغير التابع.
- الاختبار البعدي لعينة البحث.
- حساب الفروق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائيا. (جابر، وكاظم، ١٩٩٦: ٢٠٣).

وقد اختِيْرَ هذا التصميم التجريبي لعدة أسباب أهمها:

- قلة عدد الطلاب الذين تطبق عليهم التجربة.
- أن احتمالات توفير الشروط الأساسية لاستخدام التصميم التجريبي تتزايد حينما تكون التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة مثل، العمر، والدافعية، والنضج (فان دالين، ١٩٨٥: ٣٦٤).

٤- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلاب المستوى الثاني في وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبالغ عددهم (١٠٨) طالب وفق الاحصاءات الرسمية لعمادة شؤون الطلاب، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٦هـ.

٥- عينة البحث:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة بلغت (٢٠٪) من مجتمع البحث ليبلغ عددهم (٢٤) طالبًا، كما اختِيْرَت عينة استطلاعية لضبط الأدوات من خارج عينة البحث بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبًا.

٦- أدوات البحث وإجراءات بنائه وضبطه:

سيعرض الباحث في هذا الجزء الإجراءات التي اتبعت في إعداد أدوات البحث وموارده وضبطها، **وفيما يلي توضيح ذلك:**

٦-١- الأداة الأولى: قائمة تحديد مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني

فيما يأتي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد هذه القائمة، **والتي تشتمل عرض ما يأتي:**

٦-١-١- الهدف من إعداد القائمة:

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد مهارات الاستماع اللازمة للمتعلمين، التي يمكن أن تسهم في بناء البرنامج.

٦-١-٢ مصادر إعداد القائمة:

قابل الباحث بعض المختصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وأخذ آرائهم ووجهات نظرهم في ذلك، وكذلك راجع عددا من المصادر، والأدبيات، والمراجع، والدراسات التي تناولت موضوعات مهارات الاستماع منها: دراسة درويش، سماح وآخرون (٢٠٢٠)،

وماهر عبدالباري (٢٠١٣)، ونجمة خليف (٢٠١٦)، ومحمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى (٢٠١٧)، والجدعاني (٢٠٢٣)، والحربي (٢٠٢٠).

٦-١-٣- إعداد قائمة مهارات الاستماع بصورتها النهائية:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، ووضع التعليمات الخاصة بها، عرضها الباحث على عدد من المحكمين المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك لإبداء الرأي حولها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن إعادة صياغة بعض المهارات، مثل: (يحدد معنى الكلمة الواردة في النص)، إلى (يحدد معنى مفردة من خلال السياق الذي وردت فيه)، و(يميز بين الحقيقة والخيال فيما يستمع إليه)، إلى (يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه)، وحذف بعض العبارات مثل:(يحدد نوع النص)، وفي ضوء ما سبق صيغت القائمة النهائية لمهارات الاستماع بعد الأخذ بآراء المحكمين وملحوظاتهم ومقترحاتهم، وبناء على ذلك فقد تكونت قائمة مهارات الاستماع من (٣) مهارات رئيسة، تنتمي لها (١٦) مهارة فرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (١) *توصيف قائمة مهارات الاستماع في صورتها النهائية*

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات فهم النص المسموع	١. يستنتج الفكرة الرئيسة فيما استمع إليه.
	٢. يستنتج الأفكار الفرعية فيما استمع إليه.
	٣. يضع عنوانا مناسبا لنص الاستماع.
	٤. يحدد معنى مفردة من خلال السياق الذي وردت فيه.
	٥. يذكر معلومات محددة من النص المسموع.
	٦. يذكر مضاد كلمة وردت في نص الاستماع.
	٧. يرتب الأفكار حسب ورودها في النص المسموع.
	٨. يحدد الشخصيات الواردة في النص المسموع.
	٩. يستنتج معلومات محددة من النص.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات تحليل النص المسموع.	١٠. يكمل الجملة بكلمة مناسبة.
	١١. يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه.
	١٢. يبين أسلوب النص المسموع.
	١٣. يحدد القيم التي تضمنها نص الاستماع.
مهارات نقد النص المسموع.	١٤. يصدر أحكاما على النص المسموع.
	١٥. يميز الأنماط اللغوية في النص المسموع.
	١٦. يفسر معنى عبارة استمع إليها.

٦-٢- الأداة الثانية: قائمة تحديد مهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني

يأتي توضيح الخطوات التي اتبعت عند إعداد هذه القائمة، **والتي تشتمل على ما يأتي:**

٦-٢-١- الهدف من إعداد القائمة:

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد مهارات التحدث اللازمة للمتعلمين، التي يمكن أن تسهم في بناء البرنامج.

٦-٢-٢- مصادر إعداد القائمة:

قابل الباحث بعض المختصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وأخذ آراءهم ووجهات نظرهم في ذلك، وكذلك راجع عددا من المصادر والأدبيات والمراجع التي تناولت موضوعات مهارات الاستماع منها: دراسة (درويش، سماح وآخرون،٢٠٢٠)، ودراسة ماهر عبدالباري (٢٠١٣)، ودراسة نجمة خليف (٢٠١٦)، ودراسة محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة الجدعاني (٢٠٢٣)، ودراسة الربابعة (٢٠٢٢).

٦-٢-٣- إعداد قائمة بمهارات التحدث بصورتها النهائية:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، ووضع التعليمات الخاصة بها، عرضها الباحث على عدد من المحكمين المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك لإبداء الرأي حولها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن إعادة صياغة بعض المهارات مثل: (السعة المعجمية)، إلى (المدى)، و(يتحدث بسرعة مناسبة)، إلى (يتحدث بثقة دون خوف أو تردد)، وحذف بعضها مثل: (يتحدث بجمل اسمية صحيحة)، و(يتحدث بجمل فعلية صحيحة)، وإضافة بعض المهارات مثل: (يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة)، وفي ضوء ما سبق صيغت القائمة النهائية لمهارات التحدث من (٤) مهارات رئيسة، تنتمي إليها (٢٠) مهارة فرعية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) *توصيف قائمة مهارات التحدث في صورتها النهائية*

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
الأصوات	١. ينطق أصوات اللغة العربية نطقا صحيحا.
	٢. ينوع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى.
	٣. يميز بين الظواهر الصوتية عند النطق بها.
	٤. يتحدث بصوت واضح ومسموع.
	٥. لا يتأثر نطقه للأصوات العربية بلغته الأم.
الطلاقة	٦. يتحدث بثقة دون خوف أو تردد.
	٧. يتحدث وفق الزمن المحدد له.
	٨. يتحدث بلغة عربية فصيحة.
	٩. يتحدث حول الفكرة الرئيسة للموضوع.
	١٠. يتحدث بتسلسل منطقي في عرض الأفكار.
	١١. يوظف الأدلة والبراهين في دعم الأفكار.

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
المدى	١٢. يستخدم مفردات مناسبة للمعنى المراد إيصاله.
	١٣. يتحدث بأساليب لغوية متنوعة كالاستفهام والتعجب.
	١٤. يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة.
	١٥. يتحدث بجمل صحيحة لغويا.
	١٦. يتحدث بجمل بسيطة تحتوي على عبارات محفوظة وشائعة.
التفاعل	١٧. يستخدم ملامح الوجه لتعميق المعاني وتجسيدها.
	١٨. تتوافق حركات رأسه مع مضمون حديثه.
	١٩. يوظف حركة اليدين لإيصال المعنى المراد.
	٢٠. يوظف إيماءات العيون لدعم المعنى المنطوق.

٦-٣- الأداة الثالثة:

في ضـوء الأهـداف العامـة والإجرائيـة، صُمّـم وبُـنِي اختبـار تحصيلـي موضوعـي، لقيـاس مهـارات الاسـتماع لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، **وذلـك وفـق الإجـراءات الآتيـة:**

٦-٣-١- تحديد الهدف من الاختبار:

أعـد الباحـث الاختبـار بهـدف قيـاس مسـتوى تحصيـل المتعلـم للجوانـب المعرفيـة لمهـارات الاسـتماع، وذلـك بتطبيقـه قبليًـا وبعديـا..

٦-٣-٢- تقدير الدرجة وطريقة التصحيح:

اشـتمل الاختبـار علـى (١٦) سـؤالًا، وصُحِّـحَ إلكترونيـا، حيـث إنـه فـور انتهـاء المتعلـم مـن الإجابـة عـن الاختبـار يعطـى تقريـراً باسـمه - درجتـه - عـدد الإجابـات الصحيحـة ونسـبتها،

وعدد الإجابات الخاطئة ونسبتها - الزمن المستغرق، ووُزّعت درجات أسئلة الاختبار بحيث تكون درجة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل سؤال لذلك كانت النهاية العظمى للاختبار هي (١٦) درجة.

٦-٣-٣- التحقق من صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار: مناسبته لقياس ما وضع لقياسه، **ولتحديد صدق الاختبار قام الباحث بالإجراءات الآتية:**

٦-٣-٤- صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، ووضع التعليمات الخاصة به، وإعداد جدول المواصفات عرض الباحث الصورة الأولية للاختبار التحصيلي، وإجراءات البحث، وجدول مواصفات الاختبار على (٥) من المحكمين المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، **وذلك لإبداء الرأي حول الآتي:**

- مدى ملاءمة الأسئلة للأهداف المرفقة بالاختبار.
- مدى ملاءمة الأسئلة لمستويات الأهداف المحددة بجدول المواصفات.
- مدى ارتباط البدائل أو العبارات برأس السؤال.
- السلامة العلمية والصحة اللغوية لمفردات الاختبار.
- مدى سلامة تعليمات الاختبار ووضوحها.
- إضافة ما يراه المحكم مناسبا ولم يرد في هذا الاختبار.
- حذف ما يراه المحكم غير مناسب من مفردات هذا الاختبار.

وقد أسفرت نتائج التحكيم ما يلي:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة.
- حذف بعض الأسئلة.

وبناء على الإجراءات السابقة، أدرج الباحث التعديلات المناسبة، حتى أصبح الاختبار صالحا للتطبيق (انظر الملحق (أ)).

٦- ٣-٥- تجريب الاختبار وضبطه

بعد التأكد من صلاحية الاختبار، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، أجرى الباحث التجربة الاستطلاعية للاختبار، **وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يأتي:**

أ. حساب قيمة معامل الثبات.

ب. حساب صدق الاختبار.

ج. حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

د. حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.

هـ. تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار.

وطُبِّق الاختبار في صورته المبدئية على عينة من الطلاب قوامها (١٠) طلاب غير عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ. **حساب قيمة معامل ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها، وقد حُسِبَ معامل ثبات الاختبار في البحث الحالي بطريقة ألفا كرونباخ كالآتي:

تأكّد الباحث من الثبات الداخلي للاختبار التحصيلي بحساب معامل الثبات (a-ألفا) كرونباخ، وذلك باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية الـ(SPSS) وذلك على درجات العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول (٣) نتائج قياس الثبات الإحصائي.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار ككل = ٠,٨٤٩، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث.

جدول (٣) *نتائج حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) في تقييم مهارة الاستماع*

م	موضوعات الاختبار	عدد الأسئلة	قيمة معامل ألفا
١	مهارات فهم النص المسموع	٩	٠,٨٦٣
٢	مهارات تحليل النص المسموع	٤	٠,٨٣٧
٣	مهارات نقد النص المسموع	٣	٠,٨٤٢
	إجمالي الاختبار	١٦	٠,٨٥١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاختبار ككل = ٠,٨٥١، وهو معامل ثبات مقبول لألفا، مما يدل على ملاءمة الاختبار لأغراض البحث.

ب. **حساب صدق الاختبار:**

حسب الباحث صدق الاختبار من خلال بيان قوة الارتباط بين درجات جميع المهارات مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج صدق الاختبار.

جدول (٤) *صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي*

م	موضوعات الاختبار	عدد الأسئلة	قيمة معامل الارتباط
١	مهارات فهم النص المسموع	٩	**٠,٦٢٨
٢	مهارات تحليل النص المسموع	٤	**٠,٥٦١
٣	مهارات نقد النص المسموع	٣	**٠,٥٨٢

****الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).**

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين فقرات الاختبار وأبعاده الرئيسة الذي وردت فيه تراوحت بين (٠,٥٨٢) بوصفها أعلى قيمة ارتباط، و(٠,٦٢٨) بوصفها أدنى قيمة ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ج. **حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:**

الهدف من حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي هو حذف المفردات المتناهية في السهولة، والتي يزيد معامل سهولتها عن (٠,٨)، والمفردات المتناهية في الصعوبة، والتي يقل معامل سهولتها عن (٠,٢)، وذلك في ضوء النتائج التي أسفرت عنها التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٤٤٧).

ومن خلال حساب معامل السهولة والصعوبة، وجد أن معامل السهولة لمفردات الاختبار يتراوح من (٠,٢، ٠,٨)، وهذا يدل على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى أفراد عينة البحث.

د. **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:**

وحُسِب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات **الاختبار من خلال المعادلة الآتية:**

$\sqrt{\text{معامل السهولة} \times \text{معامل الصعوبه}}$ = معامل التمييز، وبحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٦ – ٠,٥٨)، وهو يعد مؤشراً على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية مناسبة.

هـ. **تحديد الزمن المناسب للاختبار:**

وحُسِب الزمن المناسب للإجابة على مفردات الاختبار وذلك بإيجاد متوسط الأزمنة (فؤاد البهي السيد، ٣٩٤:١٩٧٨).

متوسط الأزمنة (الزمن اللازم لتطبيق الاختبار) = $\frac{\text{مجموع زمن الاختبار لأفراد العينة}}{\text{عدد أفراد العينة}}$ = ٣٦ دقيقة

٦-٤- الأداة الرابعة:

بطاقة تقييم لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات التحدث:

تتطلب طبيعة البحث إعداد بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية في إعداد البطاقة:

٦-٤-١- تحديد الهدف من البطاقة:

استهدفت هذه البطاقة قياس الجانب الأدائي لمهارات التحدث في المستوى الثاني.

٦-٤-٢- تحديد قياس درجات البطاقة:

حيث وُزعت درجات التقييم لمستويات الأداء **وفق التقدير الآتي:**

جدول (٥) *التقدير الكمي لمستويات الأداء ببطاقة الملاحظة*

متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
٥	٤	٣	٢	١

حيث يُسجَّل أداء المتعلم لمهارات التحدث، وذلك بوضع علامة (✓) أمام مستوى أداء المهارة، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمجموع الدرجات (١٠٠) درجة.

٦-٤-٣- الصورة الأولية لبطاقة التقييم:

بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بطاقة التقييم، وتحليل المحاور الرئيسة للبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها والأداءات المتضمنة فيها صيغت بطاقة التقييم في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٤) مهارات رئيسة، تنبثق منها (٢٠) مهارة فرعية.

٦-٤-٤- ضبط بطاقة التقييم:

ضبط الباحث بطاقة تقييم الأداء للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، **وذلك من خلال الآتي:**

- **حساب صدق بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث** حيث اعتمد الباحث على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للبطاقة عُرضت على (٥) من المحكمين والخبراء المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للاستفادة من آرائهم في مدى سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة الخطوات التي تتضمنها، ومدى مناسبة أسلوب تصميم البطاقة لتحقيق أهدافها.

- **حساب ثبات بطاقة تقييم الأداء لمهارات التحدث:**

استخدم الباحث طريقة تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد؛ وذلك بحساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة كوبر "Cooper" (المفتي،١٩٨٤: ٦٠-٦٢)

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الإختلاف×١٠٠

استعان الباحث بزملائه المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضح لهم طريقة التقييم في بطاقة الملاحظة، وطُبّق على ثلاثة من المتعلمين خارج عينة البحث، ويوضح الجدول (٦) معامل اتفاق على أداء المتعلمين الثلاثة.

جدول (٦) *يوضح حساب معامل الاتفاق لكل متدرب*

معامل الاتفاق على أداء المتعلم الأول	معامل الاتفاق على أداء المتعلم الثاني	معامل الاتفاق على أداء المتعلم الثالث
٩١٪	٩٣٪	٩٥٪

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين يساوي (٩٣٪)، وهذا يدل على درجة الثبات العالية للبطاقة، وبعد التأكد من صدق بطاقة التقييم وثباتها، أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث. (انظر الملحق (ب)).

٧- وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه، ما التصور المقترح لإستراتيجية (أنصت) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أعدَّ الباحث التصور المقترح وفقا لما يأتي:

٧-١- مقدمة:

تأتي أهمية تطوير مهارات الاستماع والتحدث من الدور المحوري الذي تلعبه هذه المهارات في تعلم اللغة وتطوير الكفاية التواصلية، وتشير عدد من الدراسات إلى أن ضعف مهارات الاستماع والتحدث يشكل عائقًا رئيسًا أمام متعلمي اللغة العربية

الناطقين بلغات أخرى؛ لذلك تقدم إستراتيجية (أنصت) حلًا تربويًا مبتكرًا يستند إلى أساليب تعليمية فعالة.

٧-٢- أولًا: الخلفية النظرية للإستراتيجية:

تستمد إستراتيجية (أنصت) من نظريات التعلم التفاعلي والبنائية منها: نظرية (أوزوبل) البنائية وهي نموذج من النماذج الرائدة التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي , وكيفية تعلم الأفراد المادة اللفظية أو المعلومات اللفظية تعلمًا ذا معنى ؟، حيث يُشجع المتعلم على بناء معرفته من خلال التفاعل مع النصوص المسموعة ومع زملائه ومعلميه، وتستند هذه الإستراتيجية إلى أربع مراحل رئيسة تشكل دورة تعليمية متكاملة تسهم في تطور مهارات الاستماع والتحدث بطرق منظمة ومتدرجة.

٧-٣- ثانيًا: مبررات استخدام الإستراتيجية:

ضعف مهارات الاستماع والتحدث: أشارت البيانات الأولية والدراسات السابقة إلى وجود صعوبات واضحة في هذه المهارات لدى نسبة كبيرة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

قلة الإستراتيجيات الحديثة في التدريس: يعتمد كثير من المعلمين على الأساليب التقليدية التي لا تفي بمتطلبات تنمية مهارات اللغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الحاجة إلى تفاعل تعليمي أكبر: يتطلب تحسين مهارات التواصل بيئة تعليمية تعاونية تدعم تبادل الأفكار والنقاش البناء.

٧-٤- ثالثًا: أهداف الإستراتيجية:

تهدف إستراتيجية (أنصت) **إلى تحقيق الآتي:**

- تنمية مهارات الاستماع من خلال التركيز على الفهم الدقيق للنصوص المسموعة.
- تعزيز مهارات التحدث من حيث الطلاقة، والدقة، والتفاعل.

- تحسين مهارات النقد والتحليل للمواد المسموعة.
- تطوير القدرة على تصويب الأخطاء بشكل ذاتي وجماعي.
- مساعدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على تنمية مهارات الاستماع والتحدث.

٧-٥-رابعًا: مراحل الإستراتيجية ومكوناتها:

يقسم الباحث هذه الإستراتيجية إلى أربع مراحل، **حيث يشير كل حرف من اسم الإستراتيجية إلى الحرف الأول من مراحلها كما يأتي:**

أ. **استمع للنص:** في هذه المرحلة تُقدم مادة صوتية تتنوع بين الحوارات، أو المحاضرات، أو القصص.

الهدف: تحسين مهارات الفهم السمعي والتقاط الأفكار الرئيسة والفرعية.

ن. **ناقش ما استمعت إليه:** بعد أن يستمع المتعلم إلى النص يناقش ما استمع إليه مع زميله من خلال أسئلة حول النص المسموع في مجموعات صغيرة للإجابة عن أسئلة تتعلق بمحتوى النص.

الهدف: تعزيز التفاعل والمشاركة الجماعية لفهم أعمق للنص.

ص. **صوب الأخطاء:** خلال عملية المناقشة تُقوَّم عملية الاستماع وتُصوب الأخطاء للتأكد من فهم المسموع واستيعابه، ويُراجع المتعلمون الأخطاء اللغوية أو المفاهيمية التي ظهرت خلال النقاش.

الهدف: تطوير القدرة على التعرف على الأخطاء وتصحيحها.

ت. **تحدث:** بعد أن يستمع المتعلم إلى النص ويناقشه، ويصوب الأخطاء، وتتضح الأفكار في ذهنه يتحدث المتعلم حول موضوع النص المسموع موظفا ما سمعه من مفردات، وتراكيب، وأساليب لغوية في حديثه.

الهدف: تحسين الطلاقة والدقة، والتفاعل في التعبير الشفهي.

٧-٦- خامسًا: الأسس التربوية للإستراتيجية: ترتكز هذه الإستراتيجية على الأسس الآتية:

- الطريقة الطبيعية لاكتساب اللغة تبدأ بالاستماع، فالتحدث، ثم تأتي القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.
- التعلم من خلال الأقران؛ وذلك من خلال المناقشة حول النص المسموع مناقشة ثنائية أو جماعية مما يؤدي إلى فهمه والتفكر فيه، وتعزيز الفهم المشترك بين المتعلمين.
- التواصل الشفهي الفعال، وهو من أهداف تعلم اللغة العربية، ويتحقق ذلك من خلال الفهم (الاستماع)، والإفهام (التحدث).
- التغذية الراجعة من خلال التركيز على تقديم تغذية راجعة بنّاءة لتصحيح الأخطاء، وتحسين الأداء، وتقويم الرسالة ووصولها وصولا صحيحا.

٧-٧- سادسًا: أدوات التنفيذ والتقييم:

الاختبارات القبلية والبعدية: لقياس تطور مهارات الاستماع والتحدث.

بطاقات الملاحظة: لمتابعة أداء المتعلمين أثناء الأنشطة.

التسجيل الصوتي: لتحليل أداء المتعلمين ومتابعة تقدمهم.

٧-٨- سابعًا: النتائج المتوقعة:

من المتوقع أن تُسهم الإستراتيجية في تحقيق الآتي:

في الاستماع: فهم النصوص المسموعة بفعالية أعلى، والقدرة على تحليلها ونقدها.

في التحدث: زيادة الطلاقة والدقة في التعبير، مع تعزيز القدرة على التفاعل والتواصل.

٧-٩-ثامنًا: التوصيات المستقبلية:

- توسيع نطاق الإستراتيجية لتشمل مهارات لغوية أخرى.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول فعالية الإستراتيجية في بيئات تعليمية متنوعة.

التحديات المتوقعة في تطبيق إستراتيجية (أنصت) وكيفية التغلب عليها:

تواجه أي إستراتيجية تعليمية جديدة تحديات معينة خلال تطبيقها. **وفيما يلي أبرز التحديات المتوقعة عند تطبيقها:**

ضعف الدافعية لدى المتعلمين: قد يشعر المتعلمون بالتردد أو عدم الحماس للمشاركة الفعالة في الأنشطة الجديدة، خصوصًا إذا كانوا معتادين على الطرق التقليدية في التعلم.

التباين في مستويات اللغة بين المتعلمين: يختلف مستوى إتقان اللغة من متعلم إلى آخر، مما يؤدي إلى صعوبة في تحقيق تفاعل متكافئ خلال المناقشات أو الأنشطة الجماعية.

قلة توافر الموارد التقنية والمواد السمعية: قد لا تتوفر مواد صوتية كافية أو متنوعة لدعم تطبيق الإستراتيجية تطبيقا فعّالا، خاصة في البيئات ذات الموارد المحدودة.

صعوبة تطبيق التصحيح الذاتي والجماعي: قد يواجه المتعلمون صعوبة في تصويب الأخطاء بأنفسهم، أو تقبل التغذية الراجعة من زملائهم.

مقاومة بعض المعلمين لتبني الإستراتيجيات الحديثة: قد يفضل بعض المعلمين الطرق التقليدية بسبب عدم إلمامهم الكافي بالإستراتيجيات الحديثة مثل إستراتيجية (أنصت).

ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية: قد لا يكون الوقت المخصص للحصة كافيًا لتطبيق جميع مراحل الإستراتيجية بفعالية.

ثانيًا: كيفية التغلب على التحديات:

تعزيز دافعية المتعلمين: إضفاء عنصر التشويق والتحدي من خلال إدخال أنشطة تعليمية مبتكرة مثل: الألعاب اللغوية، والمسابقات التي تعتمد على الاستماع والتحدث.

ربط الأنشطة بحياة المتعلمين اليومية: وذلك بتقديم نصوص وموضوعات ذات صلة بحياة المتعلمين لجعل التعلم أكثر جاذبية ومعنى.

معالجة تفاوت المستويات اللغوية: من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متجانسة وفقا لمستوياتهم اللغوية بحيث يتعامل كل متعلم مع زملاء قريبين من مستواه، وتقديم دعم فردي للمتعلمين الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.

توفير الموارد التعليمية: وذلك باستخدام موارد رقمية مجانية متاحة عبر الإنترنت، مثل "البث الصوتي" التعليمي والكتب الصوتية، وتطوير مواد صوتية محلية من خلال تسجيل المعلمين نصوص صوتية بأنفسهم، أو بالتعاون مع زملائهم.

تعزيز التصحيح الذاتي والجماعي: فيُدرَّب المتعلمون على تقديم التغذية الراجعة البناءة، وتخصيص وقت لتدريب المتعلمين على كيفية تقديم ملاحظات بطريقة إيجابية، واستخدام أدوات تكنولوجية لتسجيل الأداء الصوتي وتحليله، مما يساعد الطلاب على التعرف على أخطائهم بسهولة.

تأهيل المعلمين: وذلك بتنظيم ورش عمل تدريبية تهدف إلى توعية المعلمين بأهمية استخدام إستراتيجية (أنصت) وطرق تطبيقها، وتقديم أدلة تعليمية شاملة توفر خطوات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة وضمان نجاحها.

إدارة الوقت بفعالية: وذلك بتخصيص وقت محدد لكل مرحلة من مراحل الإستراتيجية، وتوزيع الحصة الدراسية توزيعا دقيقا بين مراحل الاستماع، والمناقشة، والتصويب، والتحدث.

دمج الإستراتيجية ضمن المناهج اليومية: لتُصبح جزءًا من الأنشطة الروتينية وليست نشاطًا إضافيًا.

٨-وللإجابة عن السؤال الرابع، ونصه ما أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

طبَّق الباحث الاختبار القبلي على عينة البحث يوم الثلاثاء في تاريخ ١٤٤٦/٣/٧هـ، الموافق١٠/٠٩/٢٠٢٤م، ثم قدم الباحث البرنامج التعليمي وهو مقرر (العربية بين يديك) الجزء الثاني واختار منه بعض النصوص التعليمية وطُوِّرت لتتلاءم مع إستراتيجية (أنصت) المقترحة وذلك لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (٦) ساعات في الأسبوع، ثم طبق الباحث الاختبار البعدي على عينة البحث، وذلك في يوم الأربعاء في تاريخ ١٣/ ٤/ ١٤٤٦هـ، الموافق ١٦/١٠/٢٠٢٤م، وأجرى الباحث اختبار T-test لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وكذلك اختبار كوهين لقياس حجم الأثر يوضح ذلك:

جدول (٧) اختبار "T-test" لعينتين مرتبطتين ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات الاستماع

المهارة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	حجم الأثر (d)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات فهم النص المسموع	٩	٢,٥٥٣	١,٨٨٠	٦,٦٣	١,٨٣٧	١٢,٦٦	١,٥٩
مهارات تحليل النص المسموع	٤	١,٤٢٩	١,٣٩١	٢,٥٤	١,٣١٨	١١,٤٧	٠,٩٦
مهارات نقد النص المسموع	٣	١,١٠٠	١,٠١٨	٢,٣٣	٠,٩٦٣	٩,٨٣	٠,٩٩
الدرجة الكلية	١٦	٤,٠٠٠	٣,٢٧٠	١١,٥٠	٣,١٠٧	٦,٥٠	٢,٥٣

قيمة (t) الجدولية عند (١،٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٩٢.

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٤,٩٦.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة " ت " (٦,٥٠)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في كل مستوى من مستويات التحصيل على حدة، **ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:**

- **مهارات فهم النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٦,٦٣) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (٢,٥٥)، وبلغت قيمة "ت" (١٢,٦٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (١,٥٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مهارات تحليل النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٢,٥٤) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (١,٤٢٩)، وبلغت قيمة "ت" (١١,٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٠,٩٦) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مهارات نقد النص المسموع:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (٢,٣٣) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (١,١٠٠)، وبلغت قيمة "ت" (٩,٨٣)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٠,٩٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **الدرجة الكلية:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي البعدي) فكان (١١,٥٠) عن متوسط درجات الطلاب (الاختبار التحصيلي القبلي) حيث كان (٤,٠٠)، وبلغت قيمة "ت" (٦,٥٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٢,٥٣) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (٢٠٢٠) في فاعلية برنامج قائم على التدوين الصوتي في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالًا في تحسين مهارات الاستماع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، وذلك يؤكد على أهمية استخدام أساليب تعليمية مبتكرة لتحسين مهارات الاستماع، وركزت الدراسة الحالية على إستراتيجية "أنصت" التي تشمل مراحل متعددة (الاستماع، المناقشة، التصويب، التحدث)، بينما ركزت دراسة الحربي على التدوين الصوتي بوصفه أداة تعليمية.

واتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القيسي (٢٠١٧) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة السمعية الشفوية البصرية كانت فعالة في تحسين مهارات التحدث والاستماع، وارتفع متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ويؤكد ذلك على أهمية استخدام أساليب تعليمية تفاعلية لتحسين مهارات التحدث والاستماع.

٩- وللاجابة عن السؤال الخامس ونصه، ما أثر إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

طبَّق الباحث بطاقة التقييم القبلية على عينة البحث في يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٤٦/٣/٧هـ الموافق ٢٠٢٤/٠٩/١٠م، ثم قدم الباحث البرنامج من خلال إستراتيجية (أنصت) المقترحة لمدة ثلاثة أسابيع بواقع (٦) ساعات في الأسبوع، ثم طبق الباحث بطاقة التقييم البعدية على عينة البحث، وذلك في يوم الأربعاء في تاريخ ١٣/ ٤/ ١٤٤٦هـ الموافق ٢٠٢٤/١٠/١٦م، وأجرى الباحث اختبار T-test، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (25 SPSS)، وكذلك اختبار كوهين لقياس حجم الأثر يوضح ذلك جدول رقم(٨).

جدول (٨) اختبار "T-test" لعينتين مرتبطتين ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة التقييم لمهارات التحدث

المهارة	الدرجة الكلية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	حجم الأثر (d)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارات الأصوات	٢٠	٧,٢٧	٩,٨٧	١٦,٦٤	٦,٣١	٢٣,١١	٣,٤٨٢
مهارات الطلاقة	٢٠	٨,٣٣	١٠,٤٧	١٤,٩٧	٦,١٣	١٤,٨٩	٣,٥٠٠
مهارات المدى	٢٠	٧,١٩	٩,٠٨	١٤,٠٨	٤,٥٢	١٩,٨٦	٣,٠٧٢
مهارات التفاعل	٢٠	٩,١٤	٨,٥٧	١٥,٠٤	٤,٩٤	١١,٧٨	٢,٧٨٩
الدرجة الكلية	١٠٠	٣٢,٤٨	٩,٤٩	٦١,١٨	٥,٤٧٥	١٦,٩٠٦	٣,٢٣٢

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٩٢.

قيمة (t) الجدولية عند (١، ٢٣)، ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٤,٩٦.

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن قيمة " ت " بلغت (١٦,٩٠٦)مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في كل مستوى من مستويات التحصيل على حدة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **مستوى مهارات الأصوات:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (١٦,٦٤) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٧,٢٧)، وبلغت قيمة "ت" (٢٣,١١) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح بطاقة التقييم البعدية، كما بلغ حجم الأثر (٣,٤٨٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مستوى مهارات الطلاقة:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان(١٤,٩٧) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية)

حيث كان (٨,٣٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٤,٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدية، كما بلغ حجم الأثر (٣,٥٠٠) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.

- **مستوى مهارات المدى:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (١٤,٠٨) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٧,١٩)، وبلغت قيمة "ت" (١٩,٨٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٣,٥٢٤) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **مستوى مهارات التفاعل:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (١٥,٠٤) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٩,١٤)، وبلغت قيمة "ت" (١١,٧٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٢,٧٨٩) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- **الدرجة الكلية:** يتضح ارتفاع متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم البعدية) فكان (٦١,١٨) عن متوسط درجات الطلاب (بطاقة التقييم القبلية) حيث كان (٣٢,٤٨)، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٩٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح التطبيق البعدي، كما بلغ حجم الأثر (٣,٢٣٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير.
- مما سبق يتضح أثر إستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارة التحدث بأبعادها (الأصوات - الطلاقة - المدى - التفاعل) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كانغ (٢٠١٦)، حيث أظهرت الدراسة الحالية أن إستراتيجية "أنصت" كانت فعالة في تحسين مهارات التحدث، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).، بينما **دراسة كانغ (٢٠١٦)** تناولت فاعلية إستراتيجيات التدريس باستخدام أنشطة المدونة الصوتية في مهارات الاستماع والتحدث

باللغـة الإنجليزيـة، وأظهـرت نتـائج الدراسـة أن اسـتخدام المدونـة الصوتيـة كان فعـالًا في تحسـين مهـارات التحـدث.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم وأميمة (٢٠٢١) في أن اسـتخدام التقنيـة الحديثـة كان فعـالًا في تحسـين مهـارات الاسـتماع والتحـدث. واختلفـت الدراسـة الحاليـة في تركيزهـا علـى إسـتراتيجية "أنصـت" بوصفهـا إطـارا تعليميـا متكامـلا، بينمـا ركـزت دراسـة إبراهيـم وأميمـة علـى اسـتخدام التقنيـة بوصفهـا أداة تعليميـة، كمـا اتفقـت نتـائج **الدراسـة الحاليةمـع دراسـة تشـنج (٢٠٠٨)**: حيـث أظهـرت نتـائج الدراسـة أن اسـتخدام نصـوص الفيديـو كان فعـالًا في تحسـين مهـارات التحـدث، وتختلـف الدراسـة الحاليـة عـن دراسـة تشـنج في اسـتخدام إسـتراتيجية "أنصـت" بوصفهـا إطـارا تعليميـا متكامـلا، بينمـا ركـزت دراسـة تشـنج علـى اسـتخدام نصـوص الفيديـو بوصفهـا أداة تعليميـة.

١٠- نتائج البحث:

بعـد أن انتهـى الباحـث مـن سـرد نتـائج الأسـئلة البحثيـة، واشـتقاق قائمـة مهـارات الاسـتماع والتحـدث اللازمـة لمتعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى في المسـتوى الثـاني، وبنـاء إسـتراتيجية (أنصـت) المقترحـة، وتحكيمهـا عـن طريـق عرضهـا علـى مجموعـة مـن المختصـين في مجـال مناهـج وطـرق تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، وإجـراء التعديـلات المقترحـة حـتى أصبحـت الإسـتراتيجية في صورتهـا النهائيـة، وصالحـة لتطبيقهـا علـى المتعلمـين (عينـة البحـث)، وبإجـراء التحليـلات الإحصائيـة علـى نتـائج أدوات القيـاس (الاختبـار التحصيلـي، وبطاقـة الملاحظـة القبلـي والبعـدي)، **تبـين وجـود أثـر ذي دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لإسـتراتيجية (أنصـت) في تنميـة مهـارات الاسـتماع لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى"** فقـد تبـين أن قيمـة (ت) بلغـت (٦,٥٠) وهـي قيمـة دالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) لصالـح متوسـط الدرجـات الأعلـى أي لصالـح الاختبـار التحصيلـي البعـدي، وبلـغ حجـم الأثـر (٢,٥٣) وهـي أكـبر مـن (٠,٨) وهـو حجـم أثـر كبـير، وبلغـت قيمـة "ت" (٨,٣٢٩) وهـي قيمـة دالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) لصالـح متوسـط الدرجـات الأعلـى أي لصالـح التطبيـق البعـدي، وبلـغ حجـم الأثـر (٣,٣٣٧) وهـي

أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، وتبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) لإستراتيجية (أنصت) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" فقد تبين أن قيمة (ت) بلغت (١٠,٨٥) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، وبلغ حجم الأثر (٥,٢٦١) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٩٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح متوسط الدرجات الأعلى أي لصالح التطبيق البعدي، وبلغ حجم الأثر (٣,٢٣٢) وهي أكبر من (٠,٨) وهو حجم أثر كبير، ومن خلال النتائج التي عُرضت سابقًا يتضح أثر إستراتيجية (أنصت) المقترحة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وأن متوسطات الدرجات في أدوات القياس قد ارتفعت بعد تطبيق الإستراتيجية.

II- توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، **يوصي الباحث بما يلي:**

١. **تطوير مناهج وبرامج تعليمية قائمة على إستراتيجية "أنصت":**

- تصميم دروس تعليمية متكاملة تعتمد على إستراتيجية "أنصت" بشكل رئيسي، مع مراعاة تدرج المهارات من البسيط إلى المعقد.
- تضمين المناهج أنشطة تفاعلية تعزز الفهم العميق للنصوص المسموعة، مثل تحليل المحتوى، واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية، ونقد المعلومات المسموعة.
- تطوير مواد تعليمية متنوعة تشمل نصوصًا مسموعة من مصادر مختلفة (حوارات، محاضرات، قصص، أخبار) لتعريض المتعلمين لأنماط لغوية متعددة.

٢. **تدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجية "أنصت":**

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة للمعلمين لتعريفهم بمراحل الإستراتيجية وكيفية تطبيقها بفعالية في الفصول الدراسية.

- توفير أدلة إرشادية مفصلة للمعلمين حول كيفية تصميم الأنشطة التفاعلية التي تعزز مهارات الاستماع والتحدث.
- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التقييم التكويني التي تركز على تحسين أداء المتعلمين تحسينا مستمرا.

٣. **تحسين طلاقة المتعلمين ودقتهم في التحدث:**

- تصميم أنشطة تفاعلية مثل النقاشات الجماعية، وتمثيل الأدوار، والعروض التقديمية لتعزيز الطلاقة في التحدث.
- توفير فرص للمتعلمين لممارسة التحدث في مواقف حقيقية، مثل المشاركة في ندوات أو مؤتمرات باللغة العربية.
- استخدام تسجيلات صوتية للمتعلمين لتحليل أدائهم وتحديد نقاط القوة والضعف، مع تقديم تغذية راجعة بناءة لتحسين الدقة اللغوية.

٤. **تطوير أدوات تقييم متخصصة لمهارات الاستماع والتحدث:**

- تصميم اختبارات قياسية لمهارات الاستماع والتحدث تعتمد على معايير علمية دقيقة، مع مراعاة مستويات المتعلمين المختلفة.
- استخدام بطاقات ملاحظة تفصيلية لتقييم أداء المتعلمين في التحدث، مع التركيز على جوانب مثل الطلاقة، الدقة، التفاعل، واستخدام المفردات.

٥. **توسيع نطاق تطبيق إستراتيجية "أنصت":**

- تطبيق الإستراتيجية في بيئات تعليمية متنوعة، مثل المدارس، المعاهد، والجامعات، لقياس فعاليتها في سياقات مختلفة.
- تعميم استخدام الإستراتيجية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

١٢- المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح الباحث الموضوعات البحثية الآتية:

١. إجراء دراسات تتناول أثر تطبيق إستراتيجية "أنصت" على متعلمين من مستويات مختلفة.

٢. مقارنة إستراتيجية "أنصت" مع إستراتيجيات أخرى لتعليم اللغة العربية، لتحديد مدى فعاليتها في تحسين مهارات الاستماع والتحدث.

٣. دراسة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على تطبيق الإستراتيجية، مثل الدافعية والثقة بالنفس لدى المتعلمين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

إبراهيم حسن، قتيبة يوسف، (٢٠١٥)، أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد ٤٢، العدد ٣.

إبراهيم، أمل محمود، وأميمة، حمدني محمد، (٢٠٢١)، فاعلية وسائل التقنية الحديثة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية المستوى المبتدئ، *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، ع ٣، ص ١٨٣-٢٣٦.

إبراهيم، عطا، (٢٠٠٦)، *المرجع في تدريس اللغة العربية*، مركز الكتاب والنشر، القاهرة.

أكسفورد ريبكا، (١٩٩٦)، *إستراتيجيات تعلم اللغة*، ترجمه السيد محمد دعدور، دار الانجلو، القاهرة.

إيلغا، داود عبد القادر، والبسومي، حسين علي، (٢٠١٤)، المحادثة في اللغة العربية، طرق تعليمها، وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، *مجلة جامعة المدينة العالمية*، ع ١٠، أكتوبر، ص ٥١٢-٥٥٩.

البيومي، جمال مصطفى، ومصلح، عمران أحمد، (٢٠٢٠)، تعليم مهارة التحدث في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تقويمية، *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، ع ١٦، ص ص ٤٢٧-٣٨٧.

جابر، عبدالحميد، وكاظم، أحمد، (١٩٦٦)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار النهضة العربية، القاهرة.

الجدعاني، أنور سعد، (٢٠٢٣) صعوبات تعلم مهارة التحدث لدى متعلمي العربية لغة ثانية في معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبدالعزيز، *تعليم العربية لغة ثانية*، مجلد ٥، عدد ٩، ص ١٨٨-٢٥٥.

الحديبي، علي، والحجوري، صالح، (٢٠٢١)، *الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: المظاهر*، والانتشار، والعلاج، منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحربي، خليوي سامر، (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على التدوين الصوتي في ضوء المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلم اللغة العربية واتجاهاتهم نحوه، مجلة *الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها*، ع٣، ص ٢٧٥-٣٣٦.

خليف، نجمة محمد، (٢٠١٦)، *فاعلية الرسوم المتحركة في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي والناقد لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. الطبعة الأولى، دار الفلاح، عمان.

درويش، سماح، والشامي، محمد، والبلكيمي، وائل مصطفى، وسلامة، محمد، وشعبان، طه أحمد، (٢٠٢٠)، أثر التركيز على مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة العربية بحث إجرائي تعاوني للطلاب الناطقين بغيرها، *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، ع٣١، ص ٣٦-٥٥.

الربابعة، إبراهيم حسن (٢٠٢٢). مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية: دراسة تطبيقية، *جرش للبحوث والدراسات*، مجلد ٢٣، ع٣، ص ٥٠٥٦-٥٠٩٥.

شعيب، أبوبكر عبدالله، (١٤٣٥هـ)، *المهارات اللغوية*، مكتبة المتنبي، ط١، الدمام، السعودية.

طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل، (٢٠٠٦)، *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية.

طعيمه، رشدي أحمد، (١٩٨٦)، *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، القسم الأول.

عبدالباري، ماهر شعبان، (٢٠١٣)، فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، المجلد ١٤، ع ٤، ص ٤٢١- ٤٦٢.

عليان، أحمد فؤاد، (١٤٣١هـ)، *المهارات اللغوية أهميتها وطرائق تنميتها*، ط٤، دار المسلم، الرياض.

عمار، سام (٢٠٠٢)، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.

فان دالين، ديوبولد، (١٩٨٥)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة: محمد نبيل، سلمان الشيخ، طلعت منصور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٣.

القيسي، عزيزين نوري صكر، (٢٠١٧)، *أثر الطريقة السمعية الشفوية البصرية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية*، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي، (٢٠٠٣)، *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

محمد، هاني، وعبدالسلام، مصطفى، (٢٠١٧)، *صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية*، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (نظرة نحو المستقبل) كلية الإلهيات، والعربية للجميع، ص ٥٤- ٨١.

مدكور، أحمد علي، (٢٠٠٠)، *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

موسى، مصطفى إسماعيل والشيخ، محمد عبد الرؤوف، (١٩٩٧)، *أساليب التنمية اللغوية*. الطبعة الأولى، دبي: دار القلم.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٣)، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

الناقة، محمود، وطعيمه، رشدي، (١٩٨٣)، *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

هاني إسماعيل، (٢٠١٦)، *تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية: الأهداف- الصعوبات -الإستراتيجيات*، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

والي، فاضل فتحي، (١٩٩٨)، *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*، دار الأندلس، ط ١.

يونس، فتحي علي والناقة، محمود علي وحنورة، أحمد حسن وطعيمة، رشدي، (١٩٨٦)، *طرق تعليم اللغة العربية*، ج ١، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

رومنة المراجع العربية:

Ibrahim Hassan, Qutayba Yusuf, (2015), Athar istikhdam al-drama al-ta'limiyya fi tanmiyat maharat al-tahadduth wa tahsin al-tahsil lada talabat al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha, *Dirasat fi al-Ulum al-Insaniyya wa al-Ijtima'iyya,* al-Mujallad 42, al-Adad 3.

Ibrahim, Amal Mahmoud, wa Umayma, Hamdani Muhammad, (2021), Fa'iliyyat wasa'il al-tiqniyya al-haditha fi tanmiyat maharatay al-istima' wa al-tahadduth lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya kullugha thaniya al-mustawa al-mubtadi, *Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya lil-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Adad 3, Safha 183-236.

Ibrahim, Ata, (2006), *Al-Marja' fi tadris al-lugha al-arabiyya*, Markaz al-Kitab wa al-Nashr, al-Qahira.

Oxford, Rebecca, (1996), *Istiratijiyyat ta'allum al-lugha*, Tarjamat al-Sayyid Muhammad Da'dur, Dar al-Anglo, al-Qahira.

Ilgha, Dawud Abd al-Qadir, wa al-Basumi, Husayn Ali, (2014), Al-Muhadatha fi al-lugha al-arabiyya, Turuq ta'limiha, wa asalib mu'alajat mushkilatiha lada al-talaba al-ajanib, Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya, Adad 10, October, Safha 512-559.

Al-Bayumi, Jamal Mustafa, wa Maslih, Imran Ahmad, (2020), Ta'lim maharat al-tahadduth fi salasil ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha: Dirasat tahliliyya taqwimiyya, *Majallat Jami'at al-Madina al-Alamiyya lil-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Adad 1, Safha 387-427.

Jabir, Abd al-Hamid, wa Kazim, Ahmad, (1966), *Manahij al-bahth fi al-tarbiya wa ilm al-nafs*, Dar al-Nahda al-Arabiyya, al-Qahira.

Al-Jad'ani, Anwar Sa'd, (2023), Su'ubat ta'allum maharat al-tahadduth lada muta'allimi al-arabiyya lugha thaniya fi ma'had ta'lim al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha bi-Jami'at al-Malik Abd al-Aziz, *Ta'lim al-Arabiyya lugha thaniya*, Mujallad 5, Adad 9, Safha 188-255.

Al-Hadhibi, Ali, wa al-Hajuri, Salih, (2021), *Al-Da'f al-lughawi lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya al-natiqin bi-lughat ukhra: Al-Mazahir, wa al-intishar, wa al-ilaj*, Manshurat Munazzamat al-Alam al-Islami lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa -ISESCO- Markaz al-Lugha al-Arabiyya lil-Natiqin bi-ghayriha.

Al-Harbi, Khulaywi Samir, (2020), Fa'iliyyat barnaamj qa'im ala al-tadwin al-sawti fi daw' al-madkhal al-wazifi fi tanmiyat maharat al-istima' lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya wa ittijahatihim nahwahu, *Majallat al-Jami'a al-Islamiyya lil-Lugha al-Arabiyya wa Adabiha*, Adad 3, Safha 275-336.

Khalif, Najma Muhammad, (2016), *Fa'iliyyat al-rusum al-mutaharrika fi tanmiyat maharat al-istima' al-istima'i wa al-naqid lada talabat al-saff al-khamis al-asasi bi-Sultanat Oman*, Risalat majistir, Kulliyyat al-Tarbiya, Jami'at al-Sultan Qaboos.

Al-Khuli, Muhammad Ali (2000). *Asalib tadris al-lugha al-arabiyya*. Al-Tab'a al-ula, Dar al-Falah, Amman.

Darwish, Samah, wa al-Shami, Muhammad, wa al-Balkimi, Wael Mustafa, wa Salama, Muhammad, wa Sha'ban, Taha Ahmad, (2020), Athar al-tarkiz ala maharatay al-istima' wa al-tahadduth fi al-lugha al-arabiyya bahth ijra'i ta'awuni lil-talaba al-natiqin bi-ghayriha, *Al-Majalla al-Dawliyya lil-Buhuth al-Naw'iyya al-Mutakhassisa*, Adad 31, Safha 36-55.

Al-Rabab'a, Ibrahim Hassan (2022). Maharat al-muhadatha lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-ghayriha fi markaz al-lughat fi al-Jami'a al-Urduniyya: Dirasat tatbiqiyya, *Jarash lil-Buhuth wa al-Dirasat, Mujallad 23*, Adad 3, Safha 5056-5095.

Shu'aib, Abu Bakr Abdullah, (1435H), *Al-Maharat al-lughawiyya*, Maktabat al-Mutanabbi, Tab'a 1, al-Dammam, al-Su'udiyya.

Ta'ima, Rashdi Ahmad wa al-Naqa, Mahmoud Kamel, (2006), *Ta'lim al-lugha itisaliyan bayn al-manahij wa al-istratijiyyat*, Manshurat al-Munazzama al-Islamiyya lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa –ISESCO– al-Rabat, al-Mamlaka al-Maghribiyya.

Ta'ima, Rashdi Ahmad, (1986), *Al-Marja' fi ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-lughat ukhra*, Makka al-Mukarrama, Ma'had al-Lugha al-Arabiyya, Jami'at Umm al-Qura, al-Qism al-awwal.

Abd al-Bari, Maher Sha'ban, (2013), Fa'iliyyat barnaamj qa'im ala al-madkhal al-ma'rifi al-akadimi li-ta'allum al-lugha fi tanmiyat maharat al-istima' al-naqid li-talamidh al-marhala al-i'dadiyya, *Majallat al-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya*, Jami'at al-Bahrain, Mujallad 14, Adad 4, Safha 421-462.

Aliyan, Ahmad Fuad, (1431H), *Al-Maharat al-lughawiyya ahammiyyatiha wa tariq tanmiyatiha*, Tab'a 4, Dar al-Muslim, al-Riyadh.

Ammar, Sam (2002), *Ittijahat haditha fi tadris al-lugha al-arabiyya*. Al-Tab'a al-ula, Beirut: Mu'assasat al-Risala.

Van Dalen, Deobold, (1985), *Manahij al-bahth fi al-tarbiya wa ilm al-nafs*, Tarjamat: Muhammad Nabil, Salman al-Sheikh, Tal'at Mansur, Maktabat al-Anglo al-Misriyya, al-Qahira, Tab'a 3.

Al-Qaysi, Azizayn Nuri Sakr, (2017), *Athar al-tariqa al-sam'iyya al-shafawiyya al-basariyya fi tahsin maharatay al-istima' wa al-tahadduth wa al-dafi'iyya lada muta'allimi al-lugha al-arabiyya al-natiqin bi-ghayriha fi al-jami'at al-Urduniyya*, Risalat dukturah ghayr manshura, al-Jami'a al-Urduniyya, Amman.

Al-Laqani, Ahmad Husayn, wa al-Jamal, Ali, (2003), *Mu'jam al-mustalahat al-tarbawiyya al-ma'rifa fi al-manahij wa turuq al-tadris*, Al-Tab'a al-thalitha, Alam al-Kutub, al-Qahira.

Muhammad, Hani, wa Abd al-Salam, Mustafa, (2017), *Su'ubat iktisab al-muhadatha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha dirasa wasfiyya ala talabat Jami'at Ghiresun al-Turkiyya*, Al-Mu'tamar al-Dawli li-ta'lim al-lugha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha (Nazra nahw al-mustaqbal) Kulliyyat al-Ilahiyyat, wa al-Arabiyya lil-Jami', Safha 54-81.

Madkur, Ahmad Ali, (2000), *Tadris funun al-lugha al-arabiyya*, Dar al-Fikr al-Arabi, al-Qahira.

Musa, Mustafa Ismail wa al-Sheikh, Muhammad Abd al-Ra'uf, (1997), *Asalib al-tanmiya al-lughawiyya*. Al-Tab'a al-ula, Dubai: Dar al-Qalam.

Al-Naqa, Mahmoud Kamel, wa Ta'ima, Rashdi Ahmad, (2003), *Tariq tadris al-lugha al-arabiyya li-ghayr al-natiqin biha*, Manshurat al-Munazzama al-Islamiyya lil-Tarbiya wa al-Ulum wa al-Thaqafa, ISESCO.

Al-Naqa, Mahmoud, wa Ta'ima, Rashdi, (1983), *Al-Kitab al-asasi li-ta'lim al-lugha al-arabiyya lil-natiqin bi-lughat ukhra: I'daduhu-tahliluhu-taqwimuhu*, Jami'at Umm al-Qura, Makka al-Mukarrama.

Hani Ismail, (2016), *Ta'lim al-istima' li-ghayr al-natiqin bil-arabiyya: Al-Ahdaaf - Al-Su'ubat - Al-Istratijiyyat*, Mu'tamar Ittijahat Haditha fi Ta'allum al-Lugha al-Arabiyya wa Ta'limiha, Jami'at al-Shariqa, al-Imarat al-Arabiyya al-Muttahida.

Wali, Fadil Fathi, (1998), *Tadris al-lugha al-arabiyya fi al-marhala al-ibtida'iyya*, Dar al-Andalus, Tab'a 1.

Yunus, Fathi Ali wa al-Naqa, Mahmoud Ali wa Hanura, Ahmad Hasan wa Ta'ima, Rashdi, (1986), *Turuq ta'lim al-lugha al-arabiyya, Juz' 1*, Dar al-Thaqafa lil-Tiba'a wa al-Nashr

المراجع الأجنبية:

Tiedt. W. & Sand Tiedt, M. (1978). *Language arts activities for the class room*. boston: allyn and bacon.

Kang, Tingting. (2016). *Effectiveness Of Strategy Instruction Using Podcasts In Second Language Listening and Speaking*. Doctor thesis, Northern Arizona University

Somdee, M. & Suppasetserees, S. (2013). Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling Through Websites. *FllT Conference Proceedings by Litu,* 2 (1): 166-.176

Cheng, H. (2008). *The Effects of the role play instructional model on Taiwanese ESL students learning attitude Social Skill and oral performance Ed.D*. California: la sierra University.

ملحق (أ)

(اختبار مهارات الاستماع)

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ,,, وبعد.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى طلاب المستوى الثاني في مهارات الاستماع؛ لغرض البحث العلمي فقط، ولن يؤثر على درجاتك ومستواك التحصيلي. يتكون هذا الاختبار من (١٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وكل سؤال يتضمن ثلاث بدائل أو (اختيارات)، عليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال.

اسم الطالب/.. الجنسية /..................

اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز الصحيح فيما يأتي:

١. وفقا للنص: ما الغرفة التي صممتها الزوجة في المنزل؟

أ. الضيوف ب. الجلوس ج. الطعام

٢. ما العنوان المناسب للنص ؟

أ. ترتيب المنزل ب. غرفة الضيوف ج. غرفة الجلوس

٣. أين وضعت الزوجة الكنبة ؟

أ. خلف الكنبة ب. أمام الكنبة ج. جانب الكنبة

أسئلة النص الثاني:

٤. ما الفعل الذي يقوم به محمد بعد الاستيقاظ من النوم مباشرة؟

أ. شرب القهوة ب. الرياضة ج. تناول الإفطار

٥. متى يتصفح محمد الصحف اليومية؟

أ. في المساء ب. الساعة الثامنة ج. بعد الظهر

٦. ما الوظيفة التي يعمل فيها محمد؟

أ. مبرمج ب. صحفي ج. مهندس

٧. ما المعنى الأقرب لعبارة (وأخزن الرسائل المهمة)؟

أ. أحفظ ب. أدخل ج. أرسل

أسئلة النص الثالث:

٨. ما الفكرة الرئيسة للنص؟

أ. صفات صديقي ب. فوائد الصداقة ج. أهمية الصداقة

٩. وفقا للنص: ما الصفة البدنية لأحمد؟

أ. معتدلا ب.بدينا ج. نحيفا

١٠. ما الكلمة المناسبة لإكمال جملة: فهو..... الصديق ؟

أ. نعم ب. أفضل ج. خير

١١. ما نوع الأسلوب اللغوي في العبارة الآتية (ما أجمل الصداقة) ؟

أ. تعجب ب. استفهام ج. نفي

١٢. ما الذي تدل عليه العبارة الآتية (ولديهِ روح الدعابةِ) ؟

أ. شخصية فكاهية ب. شخصية قوية ج. شخصية متزنة

أسئلة النص الرابع:

١٣. من الأفكار الفرعية للنص المسموع؟

أ. إنجازات أحمد زويل ب. الطب في العصور الوسطى

ج. الطب في الماضي والحاضر

١٤. ما نوع النص المسموع ؟

أ. معلوماتي ب. قصصي ج. خيالي

١٥. العبارة يعتبر رائد علم الكيمياء الفيمتو هي:

أ. حقيقة ب. رأي ج. خيال

١٦. ضد كلمة الحديث:

أ. الجديد ب. القديم ج. البعيد

(نصوص الاستماع)

النص الأول:

الزوج: ما رأيك أنْ نجعلَ هذهِ الغرفة غرفة الضيوفِ ؟

الزوجةُ: أفضل أنْ تكونَ الغرفةُ الكبيرةُ غرفةَ الضيوفِ.

الزوجُ: أنا أوافقك. إذا، سنجعلُ هذهِ الغرفةِ غرفةَ الجلوسِ.

الزوجةُ: نعـمْ، سـنضعُ في زوايـا الغرفـةِ بعـضَ النباتـاتِ. وهنـا سـنضعُ طاولـةَ التلفـازِ، وبجانـبَ الطاولـةِ وأمامهـا سـنضعُ طاولـةَ الطعـامِ، وبعـضَ الكـراسِ وكنبـةٍ.

الزوجُ: أنتَ مهندسةٌ حقا لكنَ أينَ سنضعُ المكتبةَ؟

الزوجةُ: نضعها خلفَ الكنبةِ.

الزوجُ: أظنُ أنَ الغرفةَ ستكونُ رائعةً.

الزوجةُ: نعمَ ستكونُ كذلكَ.

النص الثاني:

أنـا محمـد معمـاريٌ أعمـلُ في شـركةِ مقـاولاتٍ، وأحـبُ أنْ أخبركـمْ عـنْ جـدولي اليـومي في أيـامِ العمـلِ الرسـميةِ، أنـا أسـتيقظُ كلُ يـومٍ مبكـرا، ثـمَ أشـرب فنجـان قهـوة في حديقـةِ المنزلِ، ثـمَ أخرجَ إلى حديقـةِ الـحي لأمارس رياضـةَ الجـريِ، وأعـودُ إلى المنـزلِ بعـد سـاعةٍ لأسـتحمَ، وأتنـاولُ طعـامَ الفطـورِ، ثـم أذهـبُ إلى العمـلِ في السـاعةِ الثامنـةِ، ثـم أقـرأ البريـد الإلكـتروني الخـاص بالعمـل،

وأخزن الرسائل المهمة على الأقسام المختصة بها، وأعودُ بعدَ الظهرِ إلى البيتِ، أتناولُ الغداءُ معَ أسرتي، ثمَ أنامْ قليلاً وفي المساءِ أقرأُ كتبا في مجال عملي، وأتصفحُ الصحفَ اليوميةَ لمعرفةِ الأخبارِ ومستجداتِ العالمِ، وأشاهدُ التلفازَ معَ عائلتي، وأتناولُ طعامَ العشاءِ،ثم أنام مبكرا.

النص الثالث:

أحمد في العاشرةِ من العمرِ، جسمهُ معتدلٌ، ليسَ بدينا ولا نحيفا،قصيرا، و شعرهُ بني، بشرتهُ قمحية، بشوش الوجهِ، ولديهِ روح الدعابةِ. صديقي أحمدْ أعزُ صديقٍ، فهوَ صديقٌ وأخٌ ورفيقٌ لي، يقفَ معي في وقتِ الشدةِ، ينفعني ولا يضرني، وأنا أعتزُ بصداقتهِ، فهوَ نعمَ الصديقُ، وهوَ طالبٌ مجتهدٌ في دراستهِ ونشيطٌ، يقضي معظمُ وقتهِ في المطالعةِ، فأنا لا أستطيعُ أنْ أستغنيَ عنهُ، فهوَ يرافقني في المدرسةِ، صديقي أخلاقهُ حميدةٌ، فمنْ واجبي أنْ أحافظَ عليهِ، وأسألُ عنهُ عندَ الحاجةِ ونصيحتهِ، فما أجملَ الصداقةِ وما أروعها.

النص الرابع:

ابن سينا عالمٌ وطبيبٌ، اشتهرَ بالطبِ والفلسفةِ واشتغلَ بهما، وسماه الغربيونَ بأميرِ الأطباءِ وأبي الطبِ الحديثِ في العصورِ الوسطى، وقد ألفَ ٢٠٠ كتاب في مواضيعَ مختلفةٍ، العديدَ منها يركزُ على الفلسفةِ والطبِ، ويعدَ ابن سينا أول من كتبَ عن الطبِ في العالمِ، وأشهرُ أعماله كتابُ القانونِ في الطبِ الذي ظل لسبعةِ قرونٍ متواليةِ المرجعِ الرئيس في علمِ الطبِ في جامعاتِ أوروبا، ومنْ العلماء العربِ في العصرِ الحديثِ أحمد زويل، وهوَ عالمٌ كيميائيٌ أمريكيٌ حاصلٌ على جائزةِ نوبل في الكيمياءِ لسنةِ ١٩٩٩ لأبحاثهِ في مجالِ كيمياءِ الفيمتو، حيثُ قامَ باختراعِ ميكروسكوب يقومُ بتصويرِ أشعةِ الليزرِ في زمنِ مقدارهِ فيمتو ثانية، ويعتبر هوَ رائد علمِ كيمياءِ الفيمتو، ولُقبَ " أبو كيمياءِ الفيمتو ".

ملحق (ب)

بطاقة تقييم مهارة التحدث

اسم الطالب:................................ اسم المصحح: ....

المعيار	المهارات الفرعية	متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
الأصوات	ينطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا					
	ينوع في طبقات الصوت بما يناسب المعنى					
	يميز بين الظواهر الصوتية عند النطق بها.					
	يتحدث بصوت واضح ومسموع.					
	لا يتأثر نطقه للأصوات العربية بلغته الأم.					
الطلاقة	يتحدث بثقة دون خوف أو تردد					
	يتحدث وفق الزمن المحدد له					
	يتحدث بلغة عربية فصيحة					
	يتحدث حول الفكرة الرئيسة للموضوع.					
	يتحدث بتسلسل منطقي في عرض الأفكار					
	يوظف الأدلة والبراهين في دعم الأفكار.					
المدى	يستخدم مفردات مناسبة للمعنى المراد إيصاله					
	يتحدث بأساليب لغوية متنوعة كالاستفهام والتعجب.					
	يربط الكلمات والجمل بروابط لفظية مناسبة					
	يتحدث بجمل صحيحة لغويا					
	يتحدث بجمل بسيطة تحتوي على عبارات محفوظة وشائعة					

المعيار	المهارات الفرعية	متقدم جدا	متقدم	متوسط	مبتدئ	مبتدئ جدا
التفاعل	يستخدم ملامح الوجه لتعميق المعاني وتجسيدها.					
	تتوافق حركات رأسه مع مضمون حديثه					
	يوظف حركة اليدين لإيصال المعنى المراد					
	يوظف إيماءات العيون لدعم المعنى المنطوق					

السؤال الأول:

١. تحدث في حدود دقيقتين عن: المهارات التي تعلمتها.

٢. حدد إذا كنت توافق أو لا توافق على العبارة الآتية، ثم اشرح أسبابك باستخدام تفاصيل محددة في حجتك (يجب على كل إنسان أن يمارس الرياضة) وذلك في ثلاث دقائق.

السؤال الثاني:

١. تحدث في حدود دقيقتين عن: أهم المدن في بلدك.

٢. للوقت أهمية كبيرة في حياة الإنسان لذا تحدث عن أهميته وكيفية تنظيمه وإدارته في ثلاث دقائق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نبذة تعريفية عن الباحث

بيانات الباحث:	Author Biodata:
وائـل مطـر حسـن الحـربي، أسـتاذ مسـاعد في (اللغويـات التطبيقيـة) في (قسـم اللغـة العربيـة) (بكليـة التربيـة) في جامعـة الأمـير سـطام بـن عبدالعزيـز بـالسعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا مـن الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة عـام٢٠١٩م تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول مناهـج وطـرق تدريـس اللغـة العربيـة للناطقين بلغـات أخـرى، الاختبـارات اللغويـة، تعليـم العربيـة لأغـراض خاصـة.	**Wael Matar Hassan Al-Harbi,** Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Language (College of Education) at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Saudi Arabia. He holds a PhD in Applied Linguistics in Teaching Arabic to Non-Native Speakers from the Islamic University of Madinah in 2019. His research interests revolve around curricula and methods of teaching Arabic to non-native speakers, language tests, and teaching Arabic for special purposes.

معرف أوركيد (ORCID) : iD

Email: wae.alharbi@psau.edu.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

الأمثال العربيّة وأثرها في تطوير الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-003

د. أحمد الجنادبة [أ*] **د. طلال المراشدة** [ب] **أ. آلاء حسن** [ج]

[أ] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.
[ب] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.
[ج] قسم اللغة العربية-جامعة زايد-أبوظبي- الإمارات.

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/٤	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

يقوم البحث على فرضية أن الأمثال العربية تشكل مدخلًا فعالًا لتعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها. وتبرز أهمية البحث في سد فجوة معرفية حول توظيف الأمثال في التعليم. وتتمثل المشكلة في صعوبة استيعاب دلالاتها الثقافية واللغوية. يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث جمعت البيانات من (٧٧) طالبًا باستخدام استبانة خاصة. تكشف النتائج عن دور الأمثال في تعميق الفهم الثقافي، وتُظهر تحديات كإدراك المعاني المجازية وتنوع اللهجات، مع صعوبة التوظيف العملي رغم الفهم النظري. ويقدم البحث توصيات، منها: دمج الأمثال في المناهج عبر وسائط متعددة، وتعزيز التفاعل الثقافي من خلال ورش العمل والحوارات، وتدريب المعلمين على أساليب مبتكرة لشرح الأمثال وتوظيفها في السياقات الحياتية.

الكلمات المفتاحية

الأمثال العربية، الوعي الثقافي، التّعليم الثّقافيّ للغة العربية، الناطقون بغير العربية.

*الباحث المراسل: أحمد الجنادبة (البريد الإلكتروني: Ahmad.Aljanadbah@zu.ac.ae).

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Arabic Proverbs and Their Impact on Developing Cultural Awareness among Learners of Arabic as a Foreign Language

المعرف الرقمي : https://doi.org/10.60161/2061-007-014-003

Dr. Ahmad Aljanadbah [A*] **Dr.Talal Almarashdi** [B] **Alaa Hasan** [C]

[A]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates.

[B]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates

[C]Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates

Received on	Published on
02-04-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The study is based on the hypothesis that Arabic proverbs effectively enhance cultural awareness among learners of Arabic as a foreign language. It emphasizes bridging the knowledge gap in using proverbs for language teaching, as the main challenge lies in understanding their cultural and linguistic meanings. The study used a descriptive-analytical approach and collected data from 77 students through a specialized questionnaire. Results showed that proverbs considerably deepen cultural understanding and pose challenges, such as metaphorical meanings, dialectal variations, and practical application. The study recommends integrating proverbs into curricula using multimedia tools, encouraging cultural interaction through workshops, and training teachers in innovative methods to explain and relate proverbs to real-life situations.

KEYWORDS

Arabic proverbs, cultural awareness, cultural language teaching, non-native Arabic speakers.

*Corresponding author: Ahmad Aljanadbah (Email: Ahmad.Aljanadbah@zu.ac.ae).

١- المقدّمة

تُعدُّ الأمثال العربيّة من أبرز مظاهر التّراث الثّقافي العربي، فهي ليست مجرّد عبارات موجزة، بل تمثل خلاصة الحكمة والتجربة الإنسانية التي تراكمت عبر العصور، إذ تحمل هذه الأمثال في طيّاتها دلالات ثقافية تعبّر عن منظومة القيم والعادات والمعتقدات التي شكّلت الهوية العربية، مما يجعلها وسيلة أساسية في فهم العقلية العربية عبر التاريخ (الشافعيّ، ٢٠١٥، ص٣٤)، وبفضل طبيعتها المختصرة والمعبرة، استطاعت الأمثال أن تنقل المعاني العميقة للأجيال المتعاقبة، فكانت شاهدًا حيًّا على التفاعل بين اللغة والثقافة، وركيزة أساسية في تشكيل الوعي الجمعي للمجتمعات العربيّة.

ونظرًا لهذا الدور المحوري، تُعدُّ الأمثال أداة فعّالة في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، إذ لا تقتصر فائدتها على إثراء المفردات اللغوية وتحسين مهارات الفهم والتعبير، بل تفتح أمام المتعلّمين نافذةً على الفكر العربي، مما يعزّز إدراكهم للعادات والقيم الاجتماعية الموروثة (عبد الله، ٢٠١٨، ص٥٦)، فكلُّ مثل يحمل في طيّاته سياقًا ثقافيًّا غنيًّا، يتيح للمتعلمين التفاعل المباشر مع الثقافة العربية واستيعاب أنماط التفكير والسلوك السائدة فيها.

وتتّسم الأمثال العربيّة بثراء لغوي ودلاليّ يُجسّد عبقرية التعبير العربي، إذ تتضمن صورًا بلاغية واستعارات تعبّر عن رؤى المجتمع تجاه الحياة وقضاياه المختلفة (القاسميّ، ٢٠٢٠، ص٢٢)، فهي ليست مجرّد تراكيب لغوية محفوظة، بل أدوات ثقافية حيّة ترتبط بالسياقات الاجتماعية والتاريخية التي نشأت فيها، مما يجعلها وسيلة جذابة وفعّالة لتقديم المحتوى الثقافي بطريقة تفاعلية وممتعة؛ لهذا السبب، تُمثّل الأمثال انعكاسًا لطبيعة الفكر العربي وقيمه وأخلاقياته، مما يسهم في تطوير الوعي الثقافي للمتعلمين، ويمكنّهم من بناء فهم أعمق للهوية العربية (العتيبيّ، ٢٠١٧، ص٤٥).

إنّ تعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة يُعدُّ من أهم الأهداف في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، حيث ترتبط هذه اللغة ارتباطًا وثيقًا بتراثها الفكري والاجتماعي المتنوّع، ومن خلال تدريس الأمثال، يمكن تحقيق هذا الهدف بفعالية، إذ تساعد هذه العبارات الموجزة على تطوير القدرة على التفكير النقدي والاستنتاجي، بالإضافة إلى تعزيز الفهم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العميق للقيم العربية المتجذّرة (الخطيب، ٢٠١٩، ص٧٨)، فعلى سبيل المثال، عند تعلُّم مثل "الوقت كالسّيف إن لم تقطعه قطعك"، لا يكتسب المتعلّم معرفة لغوية فحسب، بل يستوعب أيضًا قيمة الوقت في الثقافة العربية، ما يعكس التصورات الاجتماعية المرتبطة بالمثل (الموسويّ، ٢٠٢١، ص٩٠).

وعليه، تُعدُّ الأمثال جسرًا ثقافيًّا يربط بين اللغة والهوية، إذ تُسهم في تعليم العربية بأسلوب يُزاوج بين التفاعل اللغوي والتجربة الثقافية، مما يجعلها أداة تعليمية شاملة تُثري تجربة التعلُّم وتضفي عليها بُعدًا معرفيًّا متكاملاً (سليمان، ٢٠٢٢، ص١٢)، ومن هنا تتجلّى أهمية دراسة الأمثال العربية ودورها في تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، باعتبارها مدخلاً لفهم المجتمع العربي، وأداة فعّالة لدمج المتعلّمين في بيئتهم اللغوية والثقافية بشكل أعمق وأكثر تفاعلية (الزّهرانيّ، ٢٠١٦، ص٣٧).

إنّ هذا الارتباط بين اللغة والثقافة يُظهر أن الأمثال العربية لا تقتصر على كونها مجرد وسيلة للتعليم اللغوي، بل هي مصدر غني للفهم الثقافي الذي يعزز من قدرات المتعلمين على التفاعل مع البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها اللغة.

٢- مشكلة البحث

تتمثّل مشكلة هذا البحث في التحدّي المزدوج الذي يواجهه متعلّمو العربيّة من الناطقين بغيرها عند التعامل مع الأمثال العربيّة الفصيحة، إذ تجمع هذه الأمثال بين البعد اللغوي المعقّد والدلالة الثقافيّة العميقة، وهذا يصعّب على المتعلّمين فهمها واستيعابها وتوظيفها توظيفًا سليمًا في السياقات اللغويّة والثقافيّة المناسبة، ورغم ما تمتاز به الأمثال من قدرة على نقل القيم والمعاني الحضاريّة للمجتمع العربي، فإنّ دمجها في عمليّة التعليم ما زال يواجه إشكالات تتعلّق بمدى فاعليّتها وملاءمتها لقدرات المتعلّمين، وبالرغم من أنّ الأمثال العربيّة تتمتّع بخصائص ثقافيّة عميقة، وتمتلك قدرة على اختزال القيم والتجارب والخبرات المجتمعيّة، فإنّ حضورها في بيئات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لا يزال محدودًا، سواء في المقرّرات الدراسيّة أو في الأنشطة الصفّيّة واللاصفّيّة، وقد كشفت دراسات عدّة، مثل دراسة الشوابكة (٢٠٢٢)، ودراسة الزهيري (٢٠٢٥)، أنّ المتعلّمين يواجهون صعوبات كبيرة

في فهم الأمثال العربيّة، ليس بسبب اللغة فقط، بل بسبب ما تحمله من دلالات ثقافيّة ومعانٍ مجازيّة، تحتاج إلى وعي سياقيّ ومعرفيّ لا يتوفّر عادة في برامج التعليم التقليديّ، إذ تشير خبرات الباحثين التدريسيّة، الممتدّة لأعوام في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، إلى أنّ كثيرًا من الطلبة يُبدون حماسة تجاه معرفة الأمثال واستخدامها، لكنّهم يتوقّفون عند عتبة الفهم، أو التوظيف الدقيق في السياقات المختلفة، ما يشير إلى وجود فجوة بين ما يطمح إليه المتعلّم، وما تقدّمه المناهج من محتوى ثقافيّ حيّ وفعّال.

وانطلاقًا من هذه التحدّيات، تنبثق مشكلة البحث الحالي في قصور برامج تعليم العربيّة عن تفعيل الأمثال بوصفها أداة لغويّة وثقافيّة قادرة على تطوير وعي المتعلّمين بالسياقات المجتمعيّة والتواصليّة للعربيّة، ومن هنا، تتحدّد المشكلة في الحاجة إلى دراسة فاعليّة الأمثال في تنمية الوعي الثقافيّ لدى متعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها، وتحديد التحدّيات التي تواجههم في فهمها وتوظيفها، وقد جاء هذا البحث ليسدّ فجوة بحثيّة وتربويّة، عبر استقراء آراء المتعلّمين وتجاربهم الشخصيّة في التعامل مع الأمثال، وقياس مدى إسهامها في تعزيز كفاءاتهم اللغويّة والثقافيّة.

٣- أسئلة البحث

في إطار دراسة دور الأمثال العربية بوصفها أداة تعليمية جاذبة، تبرز الحاجة إلى تحديد مدى تأثيرها في تعزيز الوعي الثقافي، ورصد التحديات التي تعوق استيعابها، واستكشاف آليات توظيفها في المناهج التعليمية، ومن هنا، **حاول هذا البحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة محوريّة، هي:**

١. كيف يمكن توظيف الأمثال العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها لتعزيز الفهم الثقافي وتحسين مهارات التواصل؟

٢. ما مدى تأثير الأمثال العربية في تعزيز الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟

٣. ما أبرز التحديات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند فهم الأمثال العربية واستخدامها؟

٤- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. الكشف عن دور الأمثال العربيّة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، من خلال تقديم أمثلة عمليّة تثري تجربة التّعلّم.

٢. دراسة الأثر الثّقافيّ والاجتماعيّ للأمثال العربيّة في تعزيز فهم متعلّمي اللغة للبيئة العربيّة وقيمها.

٣. تسليط الضّوء على كيفيّة استخدام الأمثال العربيّة بوصفها أداة تعليميّة فعّالة في تطوير مهارات التّواصل لدى المتعلّمين.

٤. تقديم اقتراحات تربويّة تهدف إلى دمج الأمثال العربيّة في مناهج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ بما يسهم في تحسين جودة التّعليم.

٥- أهمّيّة البحث

تكمن أهمّيّة هذا البحث في تسليط الضّوء على الأمثال العربيّة بوصفها وسيلة فعّالة لتطوير تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وتعزيز الوعي الثّقافيّ لديهم، فالأمثال ليست مجرّد وسيلة لغويّة للتّواصل فقط، بل هي جسر يربط بين المتعلّمين وثقافة اللغة التي يتعلّمونها، فدراسة هذه الأمثال تُمكِّن المتعلّمين من فهم أعمق للعادات والتّقاليد والقيم التي تعكسها؛ ممّا يساعدهم على الاندماج بشكل أفضل مع المجتمعات النّاطقة بالعربيّة، علاوة على ذلك، تُبرز الأمثال العربيّة جماليّات اللغة وثراءها التّعبيريّ؛ ممّا يجعل عمليّة تعلّمها أكثر إمتاعًا وفائدة، ومن خلال هذا البحث، سنقدّم رؤى تربويّة يمكن أن تسهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربيّة بطرائق إبداعيّة تعتمد على الدّمج بين اللغة والثّقافة؛ ما يضمن تحقيق تجربة تعليميّة شاملة ومؤثّرة.

٦- حدود البحث

يتحدّد البحث بالحدود الآتية:

٦-١- الحدود المكانيّة

يركّز هذا البحث على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية التي تعتمد تدريس العربية لغة ثانية، مثل مراكز تعليم اللغة العربية، والمعاهد اللغوية، والجامعات التي تدرّس العربية للناطقين بغيرها، واختِيرت عينة البحث من طلاب هذه المؤسسات في دول ناطقة بالعربية، مثل الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والأردن.

٦-٢- الحدود الزمانيّة

يغطي هذا البحث المدة بين عامي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، إذ حُلِّلت الدراسات السابقة التي تناولت تأثير الأمثال العربية في تعليم اللغة والثقافة خلال هذه السنوات، كما دُرست تجارب متعلمي اللغة العربية في هذه المدة لمعرفة مدى تطور وعيهم الثقافي من خلال استخدام الأمثال العربية في المناهج التعليمية.

٧- مصطلحات البحث

١. الأمثال العربيّة الفصيحة والعامّيّة: تعابير قصيرة تحمل معاني ثقافيّة عميقة، تُستخدم لنقل الحكمة والمواقف الاجتماعيّة، وتعكس القيم والعادات في المجتمع العربيّ (الزهيري، ٢٠٢٥، ص٤٥).

٢. الوعي الثّقافيّ: إدراك القيم والممارسات الاجتماعيّة في الثّقافات المختلفة، ويشير هنا إلى فهم السّياقات الثّقافيّة المرتبطة باللغة العربيّة من خلال الأمثال (سعادة، ٢٠١٠، ص٢١١).

٣. متعلّمو العربيّة من النّاطقين بغيرها: من يدرسون العربيّة بوصفها لغة ثانية أو أجنبيّة لأغراض أكاديميّة، مهنيّة، أو ثقافيّة (عبده، ٢٠١٥، ص٤٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨- منهجيّة البحث

٨-١- المنهج

اعتمد هذا البحث على منهج التحليل المزجي، وهو منهجية بحثية تقوم على دمج البيانات الكمية والنوعية ضمن إطار موحد؛ بهدف الوصول إلى فهم أكثر شمولًا وعمقًا لمشكلة البحث، مستفيدًا من نقاط القوة في كلا النوعين لتعويض أوجه القصور في كل منهما (Creswell & Plano Clark, 2018, P5)، وقد وظّفنا هذا المنهج؛ لتحقيق أهداف الدراسة من خلال تصميم استبانة متخصصة، وتوزيعها على عينة من طلبة اللغة العربية غير الناطقين بها في بيئات تعليمية متنوعة، الأمر الذي مكّن من جمع بيانات دقيقة وشاملة تعكس واقع تعلم الأمثال العربية في سياقات مختلفة، وبعد جمع البيانات، خضعت الاستجابات لتحليل كمي باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بهدف استخراج المؤشرات الرقمية، وقياس مدى تأثير الأمثال في تعزيز الوعي الثقافي لدى المشاركين.

كما اعتمدنا التحليل النوعي للإجابات المفتوحة من خلال تصنيفها وتحليل مضمونها للكشف عن الأنماط والاتجاهات العميقة في آراء المشاركين، وقد مكن هذا النهج المزدوج (الكمي، والنوعي) الباحثين من فهم التحديات التي تواجه المتعلمين في استيعاب الأمثال العربية وتوظيفها، كما أسهم في استخلاص رؤى دقيقة حول سبل تطوير تدريس الأمثال، وتوصلت الدراسة من خلال هذه المنهجية إلى توصيات عملية حول كيفية توظيف الوسائط المتعددة وتفعيل الأنشطة التفاعلية لتعليم الأمثال، مع التركيز على أهمية التكامل بين الجانب النظري والتطبيق العملي في العملية التعليمية.

٩- أداة الدّراسة

انطلاقًا من طبيعة البحث وأهدافه، اعتمد الباحثون الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات (ينظر الملحق رقم١)، وقد صُمِّمت استنادًا إلى الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأمثال العربية وتحديات تعلمها، بما يضمن ارتباطها بأحدث المفاهيم والنظريات في هذا المجال. وقد قُدّمت الاستبانة باللغتين العربية والإنجليزية مراعاةً

لمستوى المشاركين (المبتدئ والمتوسط، والمتقدّم)، **كما ساعدت المراجعة الدقيقة للمصادر العلمية في تحديد بنودها الأساسية وتطوير محاورها على النحو الآتي:**

١. **المعلومات العامّة:**

- تتضمّن أسئلة عن العمر، والجنس، واللغة الأمّ، والمستوى الأكاديميّ، والمستوى في اللغة العربيّة، وسنوات دراسة اللغة، ومصدر المعرفة بالأمثال العربيّة.

٢. **السّؤال الأوّل: تأثير الأمثال العربيّة على الوعي الثّقافيّ:**

- يحتوي على (٩) فقرات تُقيّم كيفيّة تأثير الأمثال في فهم العادات، والقيم، والتّاريخ، والأخلاق، والدّين، واستخدام اللغة.

٣. **السّؤال الثّاني: التّحدّيات في تعلّم الأمثال العربيّة:**

- يضم (١٠) فقرات تناقش الصّعوبات، مثل المعاني المجازيّة، والكلمات غير المألوفة، والاختيار المناسب للأمثال، والثقة عند استخدامها.

٤. **الأسئلة المفتوحة:**

- تهدف إلى جمع ردود نوعيّة عن أهمّيّة تعلّم الأمثال، والتّأثير الثّقافيّ، والتّحدّيات، والمواقف التي استخدم فيها عيّنة الدّراسة الأمثال.

٥. **الاقتراحات والملاحظات:**

- تتيح هذه الفقرة الفرصة للمشاركين؛ لتقديم أفكارهم لتحسين تدريس الأمثال العربيّة.

١٠- تطبيق الأداة

طُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) إلكترونيًّا باستخدام منصّة (Google Forms)، إذ وُزِّعت على أفراد العيّنة من متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في عدد من المؤسسات التعليميّة المهتمّة بتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الإمارات، وقطر، والأردن، وقد قُدِّمت باللغتين العربيّة والإنجليزيّة؛ نظرًا لاختلاف مستويات المشاركين، إذ شملت العيّنة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

طلبة من ثلاثة مستويات: المبتدئ، والمتوسّط، والمتقدّم، وقد وُضِعت الاستبانة بصيغة واضحة ومبسّطة، مع شرح الهدف من الدراسة في مقدّمتها؛ لضمان فهم المشاركين لمحاورها وبنودها، كما رُوعي في توزيعها التنويع الجغرافيّ، والثقافيّ للمشاركين قدر الإمكان؛ لضمان شمولية النتائج، وقد جُمعت البيانات خلال فترة زمنية محددة، ثم فُرِّغت الإجابات إلكترونيًا، وحُلِّلت تحليلًا إحصائيًا باستخدام برنامج معالجة البيانات (SPSS).

١١- مجتمع البحث وعينته

تمثَّل مجتمع البحث من متعلّمي اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية في جامعات ومراكز تعليمية متنوعة، مع التركيز على مؤسسات في دول عربية وهي دولة قطر، والإمارات العربية المتحدة، والأردن.

أما عينة البحث، فقد شملت (٧٧) طالبًا وطالبة من غير الناطقين بالعربية، اختِيروا بطريقة عشوائية من مستويات مختلفة (مبتدئ، متوسط، متقدم)، واعتمد البحث على استبانة مُحكَّمة صممت خصوصًا لقياس مدى استيعاب الأمثال العربية وتأثيرها في الفهم الثقافي واللغوي، مع تحليل التحديات التي تواجه المتعلمين في استخدامها، كما تضمنت العينة مشاركين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة لضمان شمولية النتائج وموثوقيتها.

والجدول الآتي يبيّن معلومات عيّنة الدّراسة:

جدول (١)

البلد	العدد	
	ذكور	إناث
الإمارات	١٥	٨
قطر	١٠	٩
الأردنّ	١٥	٢٠
المجموع	٤٠	٣٧

وقد روعي في اختيار العينة التوازن بين الجنسين، والمستويات الأكاديمية، وسنوات دراسة اللغة العربية؛ مما أسهم في تعميم النتائج على نطاق أوسع، كما حُلِّلت البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج (SPSS)؛ لتحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد أتاح ذلك استخلاص استنتاجات دقيقة حول فعالية الأمثال في تطوير الوعي الثقافي والصعوبات التي تعيق توظيفها عمليًّا.

١٢- تحكيم الأداة

حُكِّمت الأداة من خلال عرضها على لجنة تحكيم مكوّنة من ستّة متخصّصين، إذ تضمّنت اللجنة اثنين من المتخصّصين في اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، واثنين في اللسانيّات الحديثة، وواحدًا في علم النّفس التّربويّ، وواحدًا في علم النّحو، وقد قام المحكّمون بمراجعة المحاور والفقرات للتّأكّد من قدرتها على قياس أهداف الدّراسة بدقّة ووضوح، وقام الباحثون بتعديل الأداة وفقًا لملاحظات المحكّمين، وذلك بحذف الفقرات غير المناسبة، وإضافة فقرات تخدم أهداف الدّراسة، وتحسين الصّياغة العامّة للأداة، حتّى أصبحت بصورتها النّهائيّة.

١٢-١- صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة البحث (الاستبانة)، أي مدى قدرتها على قياس المفاهيم التي صُممت لأجلها بدقة، اعتمد الباحثون أسلوبًا تمييزيًا قائمًا على المقارنة بين مجموعتين من المشاركين، ضمّت المجموعة الأولى الأفراد الذين أبدوا مستوى عاليًا من الموافقة على تأثير الأمثال على الوعي الثقافي، فيما ضمّت المجموعة الثانية مشاركين أظهروا مستوى منخفضًا من الموافقة.

وقد قُورنت متوسطات إجابات المجموعتين في البنود ذات الصلة، بهدف التحقق من وجود فروق دالّة إحصائيًا بينهما، وهو ما يعزّز صدق الأداة في التمييز بين المستجيبين وفقًا لخبراتهم ومواقفهم، ويُعد هذا الإجراء من الأساليب المعتمدة للتحقق من الصدق الظاهري، أو التمييزي في أدوات البحث التربوي، والاجتماعي (عبيدات وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٦٢).

١٢-٢- ثبات الأداة

الهدف من الثّبات في أداة البحث هو ضمان استقرار النّتائج عند إعادة استخدام الأداة في ظروف مشابهة، أو عند تطبيقها على العيّنة نفسها في وقت لاحق، بمعنى آخر، إذا كانت الأداة ثابتة، فإنّ النتائج ستكون نفسها أو نتائج متشابهة عندما تُستخدم عدّة مرّات في سياقات متشابهة، وهذا يُسهم في مصداقيّة البحث وجودته.

وقد تحققنا من ثبات أداة هذا البحث باستخدام طريقة إعادة التّطبيق (Test–Retest) إذ طُبِّقت الأداة على عيّنة من المشاركين مرّتين بفاصل زمنيّ قدره أسبوعان، ثمّ احتُسِب معامل الارتباط بين النّتائج في المرّتين، فأظهرت النّتائج معامل ارتباط مرتفعًا؛ ممّا يشير إلى درجة عالية من الاتّساق والثّبات في الأداة.

١٣- الدّراسات السّابقة

تعدّ الدّراسات السّابقة ركيزةً أساسيّةً في البحوث العلميّة، إذ تسهم في بناء إطار نظريّ متين للموضوع المدروس، وتتيح للباحث فهم الجهود السّابقة والاستفادة من نتائجها في تطوير دراسته، كما تساعد في تحديد الفجوات البحثيّة التي لم تُتناول بعمق كاف، وهذا يوجّه البحث نحو الإضافة العلميّة المبتكرة، وفي هذا السّياق، جاءت هذه الدّراسات لتبرز دور الأمثال في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتأثيرها في تعزيز المهارات اللّغويّة والثّقافيّة للمتعلّمين، إضافةً إلى استكشاف الطّرائق المختلفة لتوظيفها في المناهج الدّراسيّة الحديثة.

١٣-١- الدّراسات العربيّة

دراسة الزّهيريّ (٢٠٢٥) بعنوان "أهمّيّة الأمثال في تعليم اللغة العربيّة (دراسة نظرية)"، هدفت الدّراسة إلى إبراز أهمّيّة الأمثال في تعزيز مهارات الفهم اللغويّ وتنمية الحسّ الثّقافيّ لدى المتعلّمين، إضافة إلى استخدامها بوصفها أداة لتوضيح المعاني المجرّدة والقواعد اللغويّة بأسلوب ماتع، وكان من نتائجها أن أظهرت أنّ الأمثال وسيلة فعّالة تجمع بين الأصالة

والحداثة؛ ممّا يسهم في تحسين الطّلاقة اللغويّة وترسيخ المفاهيم النّحويّة والبلاغيّة بطريقة سلسة، وأوصت الدّراسة بضرورة إدراج الأمثال في مناهج تعليم العربيّة، وتدريب المعلّمين على توظيفها.

دراسة الشّوابكة والحديد والعليمات (٢٠٢٢) بعنوان "أهمّيّة تعليم الأمثال الشّعبيّة للنّاطقين بغير العربيّة ودورها في دمجهم في ثقافة المجتمع وتنمية مهارات الاتّصال لديهم (طلبة الجامعة الأردنيّة أنموذجًا)"، هدفت الدّراسة إلى إبراز أهمّيّة تعليم الأمثال الشّعبيّة العربيّة للنّاطقين بغير العربيّة، وتوضيح دور الأمثال في دمج الطّلبة في ثقافة المجتمع العربيّ، كما هدفت إلى تنمية مهارات الاتّصال لدى الطّلبة النّاطقين بغير العربيّة، وكان من نتائجها أنّ الطّلبة النّاطقين بغير العربيّة بحاجة ماسّة لتعلّم الأمثال الشّعبيّة، وأنّ تعلّم الأمثال يساعدهم على التّواصل مع النّاطقين بالعربيّة بسلاسة، وكذلك فإنّ الأمثال تسهم في فهم الثّقافة العربيّة والاندماج فيها.

دراسة الهرسانيّ (٢٠٢٢) بعنوان "فاعليّة برنامج قائم على توظيف الأمثال العربيّة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى"، هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائيّ اللازمة للمتعلّمين النّاطقين بلغات أخرى، وتصميم برنامج يعتمد على الأمثال العربيّة لتنمية تلك المهارات، وقياس فاعليّة البرنامج، وكان من نتائجها أن أظهرت فاعليّة البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائيّ وربط المتعلّمين بثقافة اللغة العربيّة.

دراسة بابطين والجرّاح (٢٠١٩) بعنوان "توظيف الأمثال السّائرة في إثراء كفايات متعلّمي العربيّة"، هدفت إلى تحليل خصائص الأمثال التّعليميّ، وتقديم إطار منهجيّ لإثراء الكفايات اللغويّة والثّقافيّة والاتّصاليّة لمتعلّمي اللغة العربيّة، واستعراض كيفيّة استخدام الأمثال السّائرة في ضوء الأساليب الحديثة لتعليم اللغات والتّعلّم النّشط، وكان من نتائجها أن أظهرت أنّ الأمثال السّائرة تسهم بشكل كبير في تعزيز الفهم اللغويّ والثّقافيّ للمتعلّمين، وأنّ استخدام الأمثال السّائرة يساعد في إثراء الكفايات التّواصليّة للمتعلّمين، كما أظهرت أنّ الأمثال تعدّ وسيلة فعّالة في تطبيق الأساليب الحديثة في تعليم اللغات، خصوصًا من خلال تفعيل التّعلّم النّشط.

١٣-٢- الدّراسات الأجنبيّة

دراسة Babazade (٢٠٢٥) بعنوان "الأمثال في البيداغوجيا: دورها في تدريس اللغة والنقل الثقافي"، وقد هدفت إلى دراسة تأثير دمج الأمثال في تدريس اللغة والنّقل الثّقافيّ، وقياس التّحسينات في الكفاءة اللغويّة والتّفكير النّقديّ، والكفاءة بين الثّقافات لدى الطّلبة، وكان من نتائجها أنّ الأمثال تُعزز تعلّم اللغة بشكل كبير من خلال تحسين اكتساب المفردات، والمعرفة النّحويّة، واستخدام التّعبيرات الاصطلاحيّة، وكذلك فإنّ الأمثال تسهم أيضًا في تعزيز المهارات المعرفيّة العليا والوعي الثّقافيّ، كما أشارت الدّراسة إلى الحاجة إلى مزيد من البحث؛ لاستكشاف التّأثيرات الطّويلة الأمد والسّببيّة للأمثال في سياقات تعليميّة متنوّعة، وقدّمت الدّراسة، توصيات عمليّة للمربّين والمؤسّسات لدمج الأمثال بفعاليّة في ممارساتهم التّعليميّة.

دراسة Rejeki (٢٠٢٤) بعنوان "الوعي الثقافي من خلال الأمثال: تطوير الكفاءة بين الثقافات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية"، وقد هدفت إلى تحليل دور الأمثال في تعزيز الوعي الثّقافيّ لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة، ودراسة كيفيّة انعكاس القيم الثّقافيّة الإندونيسيّة في الأمثال وتأثيرها على تعلّم اللغة، ومن ثمّ استكشاف أثر استخدام الأمثال في تطوير الكفاءة بين الثّقافات لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة، وكان من نتائجها أن أظهر الطّلبة إدراكًا أكبر للفروقات والتّشابهات الثّقافيّة بعد التّعرّض لتعليم قائم على الأمثال، كذلك أظهر الطّلبة قدرة متزايدة على فهم المعرفة الثّقافيّة في المواقف الحياتيّة وتطبيقها، كذلك ساعدت دراسة الأمثال الطّلبة على تحليل السّياقات الثّقافيّة وفهم أبعادها العميقة، أيضًا انعكاس القيم الثّقافيّة الإندونيسيّة في الأمثال، مثل احترام كبار السّنّ، وأهمّيّة العائلة، وأخلاقيّات العمل الجادّ.

دراسة Murodilloyevna (٢٠٢٢) بعنوان "الأمثال وتدريس اللغات الأجنبية"، وقد هدف إلى دراسة أهمّيّة الأمثال في تعليم اللغات الأجنبيّة، وتوضيح دور الأمثال في تعزيز المعرفة الثّقافيّة والفهم المجازيّ ومهارات التّواصل، وكذلك تحديد مفهوم المثل وشرح كيفيّة استخدامه في عمليّة تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلّمها، واستكشاف كيفيّة دمج

الأمثال في المناهج الدّراسيّة؛ لتحسين الكفاءة اللغويّة للمتعلّمين، وكان من نتائجها أنّ الأمثال تلعب دورًا مهمًّا في تعليم اللغة من خلال تعزيز الفهم الثّقافيّ والمهارات التّواصليّة، إذ يمكن استخدامها بوصفها وسيلة تعليميّة فعّالة لجعل عمليّة التّعلّم أكثر جاذبيّة وتنوّعًا، ومن نتائجها أيضًا أنّ إدماج الأمثال في تعليم اللغات يواجه تحدّيات خاصّة بسبب قلّة الوقت المتاح للمدرّسين والمشكلات المتعلّقة بالنّطق وبنية الجمل، ومن النّتائج أيضًا أنّ التّعامل مع الأمثال يمكن أن يساعد في تحسين تجربة التّعلّم وتنمية المهارات اللغويّة لدى الطّلبة.

دراسة Musinovna (٢٠٢١) "فوائد استخدام الأمثال في الفصول الدراسية"، وقد هدفت إلى استكشاف فوائد دمج الأمثال في الدّروس التّعليميّة، وتحسين اكتساب اللغة والفهم الثّقافيّ من خلال استخدام الأمثال، وكذلك تحليل دور الأمثال في تعزيز التّفكير النّقديّ وتطوير المفردات وزيادة الوعي الثّقافيّ لدى الطّلبة، وكان من نتائجها أن أشارت الدّراسة إلى أنّ استخدام الأمثال يسهم بشكل كبير في تحسين مهارات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ لدى الطّلبة، وكذلك فإنّ الأمثال توفر أداة فعّالة لتعزيز مهارات التّفكير النّقديّ وفهم القيم الثّقافيّة، وإنّ دمج الأمثال في الفصول الدّراسيّة يساهم في تقوية قدرة الطّلبة على التّعبير بلغة أكثر دقّة وفهم أعمق للسّياقات الثّقافيّة.

دراسة Tayyara (٢٠٢٠) بعنوان "قابليّة تطبيق الأمثال في تدريس اللغة العربية والثقافة" وقد هدفت إلى تقييم قابليّة تطبيق الأمثال في تدريس اللغة العربيّة والثّقافة المرتبطة بها للمتعلّمين المبتدئين وما فوق، وفقًا لإرشادات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL)، واستكشاف كيفيّة استخدام الأمثال في التّعليم لتعزيز التّعلم النّشط وتحفيز الإدراك بين الثّقافات لدى الطّلبة، وكان من نتائجها أن أظهرت أنّ الدّمج البنّاء للأمثال العربيّة في تدريس اللغة يسهم في تحسين الكفاءة اللغويّة للمتعلّمين وزيادة الوعي بين الثّقافات، وتعزيز التّواصل عبرها، كما أوضحت الدّراسة أنّ الأمثال تشكّل مصدرًا مهمًّا للموادّ الأصيلة التي يمكن أن توفّر للمعلّمين أفكارًا وإستراتيجيّات تعليميّة جديدة في تدريس اللغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة أو ثانية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٤- النّتائج

في سبيل بيان أثر الأمثال العربية في استيعاب العادات والقيم الثقافية، حُلِّلت إجابات عينة البحث باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لمعرفة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المرتبطة بكل سؤال تمهيدا لمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وقد احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ مما أتاح قياس مدى توافق المشاركين حول أهمية الأمثال في تعزيز الفهم الثقافي.

استعان البحث بالأسئلة المغلقة في محورين من الدراسة، تلتها مجموعة من الأسئلة المفتوحة؛ لإتاحة الفرصة للمشاركين للتّعبير عن آرائهم بحريّة في القضية المطروحة، ومن ثم حُدِّدت الاستجابات المحتملة لكل سؤال مسبقًا، وقد قُسمت الاستبانة إلى عدة محاور، تضمن المحور الأول أسئلة تعريفية، بينما تناول المحور الثاني دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، واشتمل على تسعة أسئلة، أما المحور الثالث، الذي تمحور حول التحديات في تعلم الأمثال العربية، واشتمل على عشرة أسئلة، وقد اختتمت الاستبانة بأربعة من الأسئلة المفتوحة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢) يبيّن محاور استبانة الأمثال العربية وأوزانها

اسم المحور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النّسبي
الأسئلة التّعريفيّة	١–٧	٧	٢٣,٣٣٪
دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة	٨–١٦	٩	٣٠,٠٠٪
التّحديات في تعلم الأمثال العربيّة	١٧–٢٦	١٠	٣٣,٣٣٪
الأسئلة المفتوحة	٢٧–٣٠	٤	١٣,٣٣٪
المجموع	٣٠	٣٠	١٠٠٪

ولقياس استجابات أفراد العينة على هذه الأسئلة، اعتمدنا مقياس ليكرت الخماسي التدريج، إذ وُضعت لكل عبارة قائمة تضم خمسة خيارات، وقد خُصِّصت درجة محددة لكل خيار، بحيث تخضع هذه الدّرجات للتّصحيح والمعالجة الإحصائية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) جدول مقياس ليكرت الخماسي

التّدرج	موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غيرموافق بشدة
درجة التّصحيح	درجات ٥	درجات ٤	درجات ٣	درجتان	درجة واحدة

١٥- تحليل النّتائج

تحليل المحور الأوّل (دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة)

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود اتفاق عام بين المشاركين حول أهمية الأمثال العربية في السياق المدروس، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية في السؤال الأول، الذي تناول دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، بين ٣,١٩ و٤,٣٦ هذه القيم تشير إلى ميل واضح لدى المشاركين نحو الموافقة على الدور الفعال للأمثال في نقل القيم والتقاليد العربية، ويُمكن الاطلاع على تفاصيل هذه النتائج في الجدول الآتي:

جدول (٤) ملخص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأوّل دور الأمثال العربيّة في فهم العادات والقيم الثّقافيّة العربيّة.

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ٨	ساعدتني الأمثال العربية في التعرف إلى القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع العربي.	٣,٩٩	٠,٨٠
الفقرة ٩	أجد أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة.	٣,٩٩	٠,٧٧

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ١٠	تلعب الأمثال العربية دورًا في توضيح المعاني المختلفة.	٣,٩	٠,٨٨
الفقرة ١١	تساعدني الأمثال العربية على تجنب سوء الفهم في التفاعلات الاجتماعية مع العرب.	٣,٨٦	٠,٨١
الفقرة ١٢	أرى أن الأمثال العربية تعكس العادات والتقاليد العربية بوضوح.	٤,٠٩	٠,٧٣
الفقرة ١٣	أستخدم الأمثال العربية عند التحدث بالعربية أو الكتابة بها.	٣,١٩	١,٠٩
الفقرة ١٤	أرى أن تعلم الأمثال العربية يسهم في تعزيز فهمي للثقافة العربية بشكل عام وليس فقط للغة.	٤,٣٦	٠,٦٧
الفقرة ١٥	أعتقد أن معرفة الأمثال العربية تساعدني في فهم اللغة العربية بشكل أعمق.	٤,٣	٠,٨٠
الفقرة ١٦	أرى أن تفعيل الأمثال العربية في كلامي يساعد على دمجي أكثر في المجتمع العربي.	٣,٩٩	٠,٧٧
	المعدل العام	٣,٩٦	٠,١٢

أظهرت نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن آراء المشاركين جاءت إيجابية ومتقاربة بخصوص دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية، فقد حققت العبارة المتعلقة بإسهام تعلم الأمثال العربية في تعزيز فهم الثقافة العربية بشكل عام أعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٣٦، مع انحراف معياري منخفض نسبيًا (٠,٦٧)؛ مما يدل على تقارب ملحوظ في آراء المشاركين واتفاقهم حول هذه العبارة، وهذا ما أكّده هذا البحث، كما أظهرت النتائج أن المشاركين يتفقون على أن الأمثال العربية تعكس بوضوح العادات والتقاليد العربية (أبو علي، ٢٠٠٧، ص ١٥٤)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ٤,٠٩، مصحوبًا بانحراف معياري مقداره ٠,٧٣، وهذا يعكس مستوى عالٍ من الإجماع بينهم.

في المقابل، تبيّن أن استخدام الأمثال في التواصل اليومي يُعدّ من التحديات، إذ سجلت العبارة الخاصة باستخدام الأمثال في التحدث أو الكتابة بالعربية أدنى متوسط حسابي بين العبارات المدروسة بلغ ٣,١٩، وترافق ذلك مع أعلى قيمة للانحراف المعياري وصلت إلى ١,٠٩، وهذا يشير إلى تباين واضح في آراء المشاركين حول شيوع استخدام الأمثال في ممارساتهم اليومية، ولعلّ هذا يعود إلى عدة أسباب، منها: عدم التركيز على تفعيل الأمثال منذ البداية في الصف، أو أن الأمثال الدارجة غالبها يكون باللهجة المحكية، ويتم التركيز على الفصحى في الصف (شيخ عرابي، ٢٠١٠، ص٤٥).

ومن جهة أخرى، أكدت النتائج أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة (سالم الهدروسي، ٢٠٢٣، ص٦٤)، وبمتوسط حسابي ٣,٩٩، كما أظهرت أن للأمثال دورًا في توضيح المعاني المختلفة (سالم الهدروسي، ٢٠٢٣، ص٥١) بمتوسط حسابي ٣,٩٠، مع تقارب نسبي في آراء المشاركين حول هاتين العبارتين، وهذا يعزز الفكرة التي تدعم استخدام الأمثال في المحادثات اليومية حتى يتطور الطالب بمستواه اللغويّ، إذ نرى في معايير المحادثة العالمية أن استخدام الأمثال والاستشهاد بها في الكلام يعكس مستوى عاليًا من اللغة)الحارثي، ٢٠٢٠، ص٧٦)، وبناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن المشاركين يدركون أهمية الأمثال العربية بوصفها وسيلة لتعزيز الفهم الثقافي والاجتماعي، إلا أن توظيفها العملي في الحياة اليومية لا يزال متباينًا، وهذا يستدعي تعزيز البرامج التعليمية التي تدمج الأمثال ضمن مواقف تواصلية حقيقية؛ بغية ترسيخ استخدامها وتفعيلها بشكل أكثر اتساقًا في السياقات اللغوية اليومية، وفي إطار المنهج المزجي المعتمد في هذا البحث، وحرصًا على تعزيز النتائج الكمية وتفسيرها من خلال معطيات نوعية، جُمعت البيانات النوعية من خلال الأسئلة المفتوحة التي أُدرجت في نهاية الاستبانة، وقد قام الباحثون بجمع هذه الإجابات ثم تصنيفها موضوعيًّا وفق محاور دلالية متكررة، مثل: الأثر الثقافي، والقيم الأخلاقية، والفهم العميق للغة، وانطباعات المشاركين عن فاعلية الأمثال.

بعد التصنيف، خضعت البيانات لتحليل وصفي كيفي، يهدف إلى استنباط المؤشرات المعنوية التي تُفسر الظواهر التي كشفت عنها النتائج الكمية، فعلى سبيل المثال، أظهرت إحدى الإجابات وعيًا عميقًا بقيمة الأمثال في نقل الثقافة العربية، إذ قال أحد المشاركين:

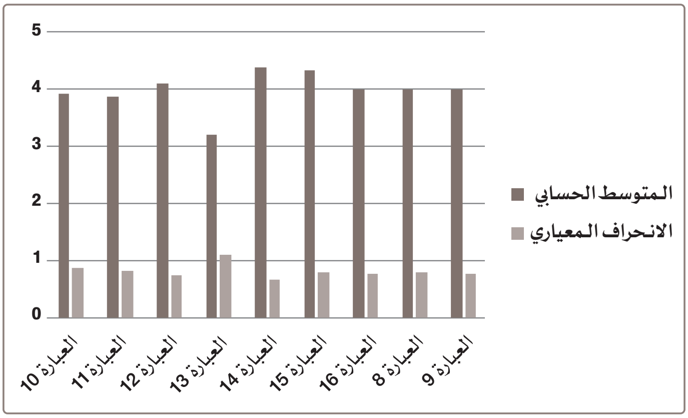
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

"تعلمت من الأمثال العربية كثيرًا عن طريقة تفكير العرب وتعاملهم مع المواقف اليومية، وهذا ساعدني على فهم اللغة بشكل أعمق"، كما أشار آخر إلى أنّ "الأمثال تعكس القيم الاجتماعية والدينية، وقد لاحظت تكرار مفاهيم، مثل الصبر والاحترام في كثير منها".

تُبرز هذه الشهادات بوضوح الأثر الثقافي والمعرفي للأمثال، وتدعم التوجهات الكمية التي أظهرت توافقًا عامًا على دور الأمثال في تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي العربية.

ويقارن الرّسم البياني الآتي بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة المحور الأول (تأثير الأمثال العربية في الفهم الثقافي واللّغوي):

الرسم البياني (١): المقارنة بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة تأثير الأمثال العربية في الفهم الثقافي واللغوي



تحليل السّؤال الثاني (التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة)

وانتقالا إلى السّؤال الثّاني الذي يتناول التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة، **نلخّص نتائج هذا المحور بالجدول الآتي:**

جدول (٥) ملخص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة

العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفقرة ١٧	أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة مثل الصف الدراسي أو وسائل الإعلام أو المحادثات اليومية.	٣,٤٠	١,٠١
الفقرة ١٨	أجد صعوبة في معرفة المعنى المجازي للأمثال وليس فقط معناها الحرفي.	٣,٤٩	٠,٨٠
الفقرة ١٩	أواجه صعوبة في استخدام الأمثال العربية في محادثاتي اليومية بسبب عدم اعتيادي عليها.	٣,٩٠	٠,٨٣
الفقرة ٢٠	أحتاج إلى وقت طويل لاختيار المثل المناسب وتذكره عند التحدث أو الكتابة.	٣,٦١	٠,٨٧
الفقرة ٢١	أشعر بعدم الثقة عند استخدام الأمثال العربية خوفًا من استخدامها في غير موضعها الصحيح.	٣,٥١	٠,٩٥
الفقرة ٢٢	أجد صعوبة في تفسير بعض الأمثال العربية بسبب اختلافها عن ثقافتي الأصلية.	٣,٦٢	٠,٩٣
الفقرة ٢٣	أجد أن المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية صعبة بالنسبة لي لفهمها.	٣,٣٠	٠,٩٧
الفقرة ٢٤	لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية؛ مما يقلل من دوافعي لتعلمها.	٢,٧٤	١,٠٧
الفقرة ٢٥	أشعر بأن المناهج التعليمية لا تركز بما يكفي على تعليم الأمثال العربية بطريقة فعالة.	٣,٧٤	٠,٨٠
الفقرة ٢٦	أحتاج إلى وسائل أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات أو القصص لتسهيل تعلم الأمثال العربية.	٤,٠٩	٠,٧١
	المعدل العامّ	٣,٥٤	٠,١١

تشير نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى وجود صعوبات متعددة تواجه المشاركين لدى تعلمهم الأمثال العربية، وقد تبين أن الحاجة إلى وسائل تعليمية أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات والقصص تمثل التحدي الأكبر، إذ حصلت هذه العبارة على أعلى متوسط حسابي ٤,٠٩، وهذا يعكس رغبة المشاركين في استخدام أساليب تعليمية مبتكرة لتسهيل عملية التعلم، ولعلّ هذا يعود إلى قلة التركيز على تفعيل الأمثال في المناهج الدراسية المستخدمة في تدريس الأجانب (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص ١٩٠)، ويلي ذلك صعوبة استخدام الأمثال العربية في المحادثات اليومية، إذ حصلت هذه العبارة على ثاني أعلى متوسط حسابي ٣,٩٠، وهذا يدل على أن المشاركين يجدون صعوبة في دمج الأمثال في سياقات التواصل الفعلي؛ ولعل هذا أيضا يعود إلى عدم التركيز عليها في البيئة الصفية، كما أن قصور المناهج التعليمية يمثل تحديًا هامًا، إذ حصلت هذه العبارة على ثالث أعلى متوسط حسابي ٣,٧٤، وهذا يشير إلى أن المشاركين يشعرون بأن المناهج الحالية لا تلبي احتياجاتهم في تعلم الأمثال العربية، وما يهمل في الصف سيهمل في التواصل الفعلي.

ومن ناحية أخرى، تتباين آراء المشاركين حول بعض التحديات بشكل كبير، فقد حصلت عبارة "لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية" على أعلى انحراف معياري ١,٠٧، وهذا يدل على وجود تباين كبير في آراء المشاركين حول مدى أهمية الأمثال في حياتهم اليومية؛ ولعل هذا يعود إلى تنوع البيئات التي درسوا فيها وسمعوا فيها اللغة المحكية من سكانها الأصليين، كما أن آراء المشاركين متباينة حول مدى تعرضهم للأمثال العربية في بيئات مختلفة، إذ حصلت عبارة "أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة" على ثاني أعلى انحراف معياري ١,٠١، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هناك تباينًا في آراء المشاركين حول مدى صعوبة المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية، إذ حصلت هذه العبارة على ثالث أعلى انحراف معياري ٠,٩٧.

وبشكل عام، يمكن تلخيص التحديات التي يواجهها المشاركون في تعلم الأمثال العربية في أربعة محاور رئيسة هي: التحديات اللغوية (صعوبة فهم المعنى المجازي، وتفسير الأمثال، وفهم المفردات والتركيب)، والتحديات التطبيقية (صعوبة استخدام الأمثال في المحادثات،

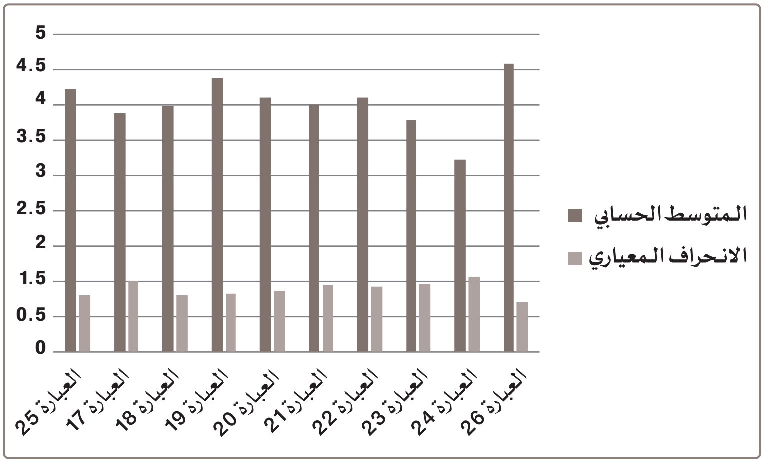
وتذكر المثل المناسب، والشعور بعدم الثقة عند استخدامها)، والتحديات التعليمية (قصور المناهج، والحاجة إلى وسائل تعليمية تفاعلية)، والتحديات الدافعية (عدم وجود استخدام عملي للأمثال) (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص ١٩٥).

وتشير هذه النتائج إلى أهمية تطوير مناهج تعليمية تفاعلية تركز على الاستخدام العملي للأمثال، وتوفر شروحات واضحة للمعاني المجازية، وتنمي ثقة المتعلمين في استخدامها، وتربط تعلم الأمثال بالحياة اليومية لزيادة دافعيتهم إلى تعلمها، وتلفت نظر المعلمين إلى ضرورة استخدام الأمثال في العملية التعليميّة؛ لما لها من أثر كبير في فهم وإدراك الثقافة (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص ٧٥)، وفي إطار اعتماد هذا البحث على المنهج المزجي، جُمعت البيانات النوعية من خلال سؤال مفتوح أُدرج في نهاية الاستبانة، إذ طُلب من المشاركين التعبير بحرية عن آرائهم وتجاربهم في تعلم الأمثال العربية، وبعد جمع الإجابات، جرى تفريغها في ملف مستقل، ثم قُرئت قراءات متعددة؛ بهدف تصنيفها وفق محاور دلالية مشتركة، مثل: التحديات في الفهم، والأثر الثقافي، واقتراحات التعلم، وقد اتُّبع أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) في معالجة هذه البيانات، مع التركيز على الأنماط المتكررة والتجارب الفريدة (Braun & Clarke, 2006).

وانطلاقًا من اعتماد هذا البحث على المنهج المزجي، لم يقتصر جمع البيانات على الجانب الكمي فحسب، بل شمل أيضًا الجانب النوعي؛ بهدف تعميق الفهم وتحقيق التكامل بين المنهجين، وقد تمثّل الجانب النوعي في سؤال مفتوح أُدرج في نهاية الاستبانة، وُجّه إلى جميع المشاركين، إذ بلغ عدد المستجيبين له (٧٧) مشاركًا، وبعد جمع الإفادات وتفريغها، خضعت لعملية تحليل منظمة فُرزت فيها الإجابات وصُنّفت وفقًا للمضامين المتكررة، باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وأسفرت هذه العملية عن تحديد أنماط دلالية مشتركة رُبطت بمحاور الدراسة الكمية، بما يعزز موثوقية النتائج ويثري تفسيرها، ومن بين ما ورد في إحدى الإجابات: "أحببت بعض الأمثال العربية، لكنني لا أستخدمها"، ما يعكس وجود فجوة بين التقدير الثقافي للأمثال، وبين توظيفها الفعلي في التواصل؛ لأنني لا أفهم معناها المجازي جيدًا، وأخشى أن أستخدمها بشكل خاطئ"، بينما جاء في استجابة أخرى: "الفيديوهات التوضيحية التي تتضمن مواقف تمثيلية

ساعدتني أكثر من الشرح التقليدي؛ لأنني أستطيع أن أرى متى يُستخدم المثل"، وقد أبرز هذا التحليل النوعي الحاجة إلى وسائل تعليمية تفاعلية ومواقف تطبيقية، كما دعم نتائج التحليل الكمي التي كشفت عن صعوبات في استخدام الأمثال في المحادثات اليومية، وعن تباين في مستويات الفهم يُعزى إلى اختلاف الخلفيات اللغوية والثقافية، وهو ما انعكس في ارتفاع الانحراف المعياري في بعض البنود، ويقارن الرّسم البياني الآتي بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة المحور الثاني (التّحديات في تعلّم الأمثال العربيّة):

الرسم البياني (٢): المقارنة بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة التّحديّات في تعلّم الأمثال العربيّة



تحليل الأسئلة المفتوحة

للوصول إلى التصنيف النهائي لآراء الدارسين حول أهمية تعلّم الأمثال العربية، طُرح سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة بعنوان: "هل تعتقد أن تعلّم الأمثال العربية مهم جدًا للدّارس غير الناطق بالعربية؟ ولماذا؟". وقد أجاب على هذا السؤال ٧٧ مشاركًا، وجُمعت الإجابات النصية كما وردت في النموذج الإلكتروني، ثم فُرغت الإجابات يدويًا، تلتها مرحلة الفحص الأولي؛ لاكتشاف الأنماط المتكررة والعبارات ذات الدلالات المتقاربة، وبناءً على ذلك، اتُّبع منهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) في تصنيف هذه الإجابات، إذ

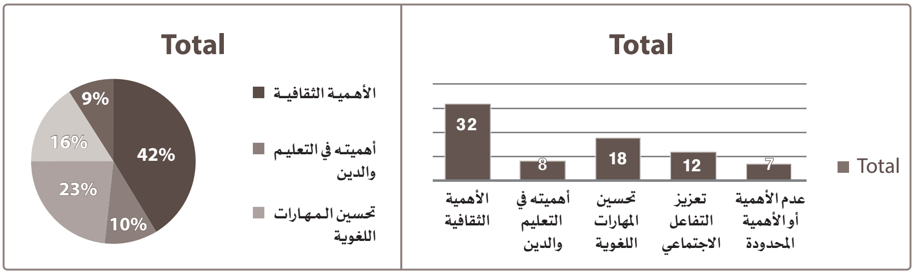
جرى ترميز العبارات المفتاحية وتصنيفها في محاور رئيسة تمثّل الاتجاهات العامة في إجابات المشاركين، وقد أسفر التحليل عن ستة تصنيفات رئيسة: الأهمية الثقافية، وتحسين المهارات اللغوية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، والأهمية التعليمية والدينية، ثم فئة من رأوا أن للأمثال أهمية محدودة أو غير ضرورية.

وُثِّقت النتائج في جدول يوضح عدد الإجابات والنسب المئوية لكل فئة، وهو ما يدعم موثوقية التحليل النوعي ويعزز نتائج الدراسة الكمية، مؤكّدًا استخدام المنهج المزجي بشكل منهجي ومتكامل.

جدول (٦) تصنيف أسباب أهمية تعلّم الأمثال العربية ونسب تكرارها

الفقرة ٢٧: هل تعتقد أن تعلّم الأمثال العربية مهم جدًا للدّارس غير الناطق بالعربية؟ لماذا؟						
الإجابات	الأهمية الثقافية	تحسين المهارات اللغوية	تعزيز التفاعل الاجتماعي	أهميته في التعليم والدين	عدم الأهمية أو الأهمية المحدودة	المجموع
عدد الإجابات	٣٢	١٨	١٢	٨	٧	٧٧
النسبة المئوية	٪٤١,٦	٪٢٣,٤	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪٩,١	٪١٠٠

الرسم البياني (٣): التمثيل البياني لتصنيف أسباب أهمية تعلّم الأمثال العربية ونسب تكرارها



تظهر الرسوم البيانية المعروضة في الصورة توجهات وآراء الدارسين غير الناطقين بالعربية حول أهمية تعلّم الأمثال العربية، إذ يوضّح الرسم البياني العمودي أن الغالبية

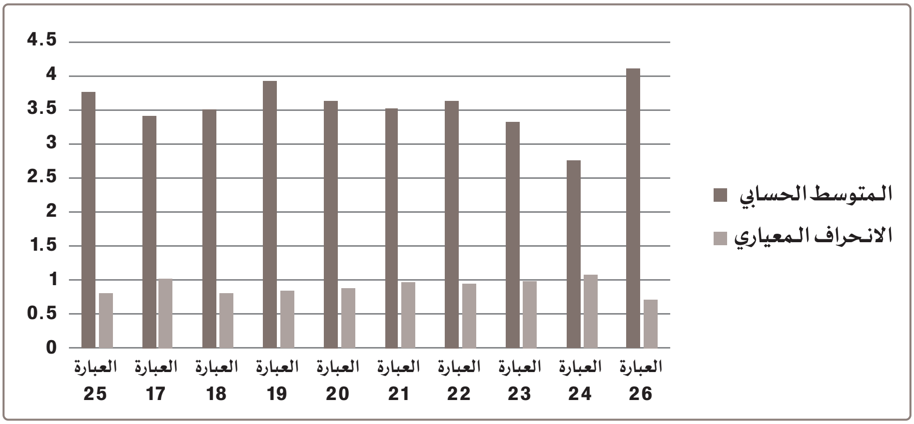
العظمى من المشاركين، بنسبة ٤١,٦٪ (٣٢ استجابة)، عدّوا أن للأمثال العربية أهمية ثقافية بالغة، وهذا يدل على إدراكهم لدورها في نقل التراث والقيم والمفاهيم المجتمعية، يلي ذلك ٢٣,٤٪ (١٨ استجابة) ممن رأوا أن تعلّم الأمثال يُسهم في تحسين المهارات اللغوية؛ ما يشير إلى إدراكهم لأثر الأمثال في إثراء المفردات وفهم التراكيب اللغوية، كما أظهرت النتائج أن ١٥,٦٪ من المشاركين أكدوا أهمية الأمثال في تعزيز التفاعل الاجتماعي، مؤكدين دورها في تسهيل التفاهم والتواصل داخل المجتمع، في المقابل، أشارت نسبة أقل ١٠,٤٪، إلى أهمية الأمثال في التعليم والدين، بينما رأى ٩,١٪ فقط أنها غير مهمة أو ذات أهمية محدودة.

يظهر الرسم البياني الدائري هذه النسب بشكل بصري واضح، وهذا يؤكد التوجه العام للدارسين نحو الاعتراف بالقيمة الثقافية واللغوية للأمثال العربية، وتعكس هذه النتائج الحاجة إلى دمج الأمثال ضمن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليس فقط لتعزيز المهارات اللغوية، بل أيضًا لتعريفهم بالثقافة العربية بشكل أعمق.

ومن خلال الرّسم المذكور بيّنت النتائج وعي المشاركين بالدور المحوري للأمثال العربية، حيث عدّها معظمهم وسيلةً أصيلةً لنقل القيم الثقافية والاجتماعية، فقد أشار ٢٣,٤٪، إلى أثرها المباشر في تعزيز المهارات اللغوية، لا سيما في تنمية المفردات وفهم التراكيب، بينما أكد ١٥,٦٪ دورها في دعم التفاعل الاجتماعي، وبناءً على ذلك، يرى الباحثون أنّه لا يكفي التنويه بأهمية دمج الأمثال في المناهج، بل يُقترح اعتماد آلية دقيقة لذلك، تبدأ باختيار أمثال مناسبة لكل مستوى لغوي، وتُدرّس ضمن سياقات وظيفية ترتبط بحياة المتعلم، مع اعتماد المدخل الاتصالي الثقافي، وتوظيف أنشطة أدائية وتقييمات واقعية تضمن تملّك الطالب للمعنى اللغوي والثقافي للمثل، وليس مجرد حفظه أو ترديده.

وبعد تحليل البيانات النوعية المجمّعة وفق المنهج المزجي، صُنفت إجابات المشاركين وفق محاور دلالية متكررة، ومن أبرز ما أفرزته هذه التحليلات ما يتعلّق بالتحديات التي يواجهها المتعلمون عند التعامل مع الأمثال العربية، وانسجامًا مع ذلك، جاءت نتائج البيانات الكمية داعمة لما ورد في التحليل النوعي؛ إذ توضّح الصورة البيانية الثانية آراء المشاركين حول أبرز التحديات التي تواجههم في تعلّم الأمثال العربية، فقد تبيّن أن النسبة الأعلى، وهي ٣٠,٤٪

(٢٤ مشاركًا)، أشاروا إلى أن "المعاني المجازية" تمثّل أبرز هذه التحديات؛ مما يدلّ على صعوبة إدراك الدلالات غير الحرفية للأمثال لدى غير الناطقين بالعربية، تلتها مشكلة "الكلمات غير المألوفة" بنسبة ٢٥,٣٪ (٢٠ مشاركًا)، وهذا يعكس محدودية المفردات لدى الدارسين وصعوبة فهم المصطلحات القديمة أو الشعبية الواردة في الأمثال، كما أشار ١٩٪ من المشاركين إلى صعوبة "اختيار المثل المناسب للسياق"؛ ما يدل على الحاجة إلى التدريب على الاستخدام الوظيفي للأمثال، في حين عدّ ١٥,٢٪ من المشاركين أن التحدي يكمن في "الخوف من الاستخدام الخاطئ"، الأمر الذي يُظهر بُعدًا نفسيًا في عملية التعلم مرتبطًا بثقة المتعلّم، وأخيرًا، رأى ١٠,١٪ فقط أن الأمثال لا تمثل تحديًا كبيرًا، وهو ما يعكس تفاوتًا في مستويات الطلبة أو خبراتهم السابقة، وتؤكد هذه النتائج ضرورة مراعاة الجانب الدلالي والثقافي عند تعليم الأمثال، والاهتمام بإيجاد طرائق تعليمية تراعي تبسيط المجاز وتوضيح المعاني، بالإضافة إلى تدريب المتعلمين على حسن توظيف المثل في السياق المناسب لبناء كفاءة لغوية تواصلية متكاملة.

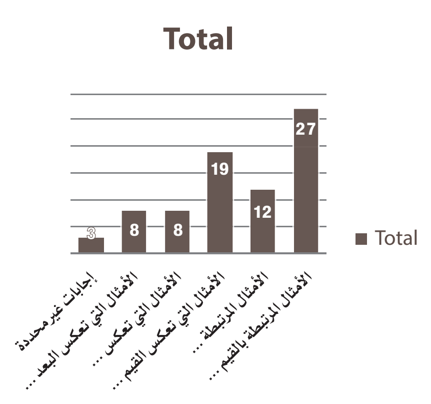


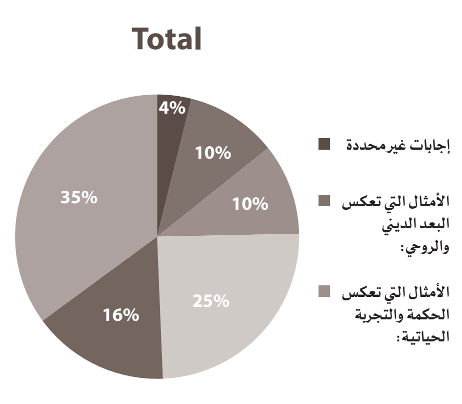
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٧) تصنيف أنواع الأمثال العربية التي أثّرت في فهم الثقافة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية ونسب تكرارها.

الفقرة ٢٨: ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟							
الإجابات	الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية	الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية	الأمثال المرتبطة بالإدارة الجيدة للوقت والعمل الجاد	الأمثال التي تعكس الحكمة والتجربة الحياتية	الأمثال التي تعكس البعد الديني والروحي	إجابات غير محددة	المجموع
عدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبة المئوية	٪٣٥,١	٪٢٤,٧	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪١٠,٤	٪٣,٩	٪١٠٠

الرسم البياني (٤): تصنيف ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟ ونسب تكرارها لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية





مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

جدول (٨) تصنيف أبرز التحديات التي واجهت الدارسين غير الناطقين بالعربية عند محاولة فهم الأمثال العربية ونسب تكرارها

الفقرة ٢٩: ما أكبر التحديات التي واجهتك عند محاولة فهم الأمثال العربية؟ وكيف تعاملت معها؟							
الإجابات	صعوبة فهم بعض المصطلحات بسبب اختلاف اللهجات	مشكلات في فهم القواعد النحوية وتركيب الجمل في اللغة العربية	السرعة في التحدث عند العرب وصعوبة فهم النطق	صعوبة فهم المعاني المجازية والرمزية في الأمثال	ضعف المفردات اللغوية لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية	عدم الاعتياد على استخدام الأمثال في الحياة اليومية	المجموع
عـدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبـة المئوية	٣٥٪	٢٤,٧٪	١٥,٦٪	١٠,٤٪	١٠,٤٪	٣,٩٪	١٠٠٪

صُنفت إجابات المشاركين في الفقرة (٢٩) وفق منهج التحليل الموضوعي للمضامين، بناءً على الكلمات المفتاحية التي وردت في إجاباتهم، فمثلًا: من أشار إلى صعوبة الكلمات بسبب اللهجات صُنّف ضمن "صعوبة فهم المصطلحات"، ومن ركّز على مشكلات القواعد أُدرج في فئة "التركيب النحوي"، وهكذا.

في الجدول السّابق، جدول رقم (٨) جاء تصنيف الأمثال فيه بناءً على الوظيفة الغالبة التي أبرزها المشاركون في إجاباتهم المفتوحة، لا سيما في الفقرة (٢٨) التي سُئلوا فيها عن أكثر مثل أثّر في فهمهم للثقافة العربية وكيفية تأثيره، وقد أظهرت النتائج أن ٣٥,١٪ من المشاركين اختاروا أمثالًا ارتبطت بالقيم الاجتماعية، مثل "الجار قبل الدار"، في حين ركّز ٢٤,٧٪ على أمثال تعكس القيم الأخلاقية، مثل "من جدّ وجد" أو "الصادق محبوب"، وعلى الرغم من وجود تداخل للقيم الاجتماعية مع الأخلاقية في كثير من الأمثال العربية، إلّا أنّ التصنيف الحالي حاول مراعاة زاوية التأثير التي عبّر عنها المتعلمون أنفسهم، إذ

اعتُمدت الفئة التي رأوا أن المثل يخدمها بشكل أوضح، وقد أُجري هذا التصنيف؛ لتسهيل تحليل النتائج والكشف عن أنماط الفهم الثقافي لدى الدارسين، مع الحفاظ على دقة المعالجة وتمايز الفئات قدر الإمكان.

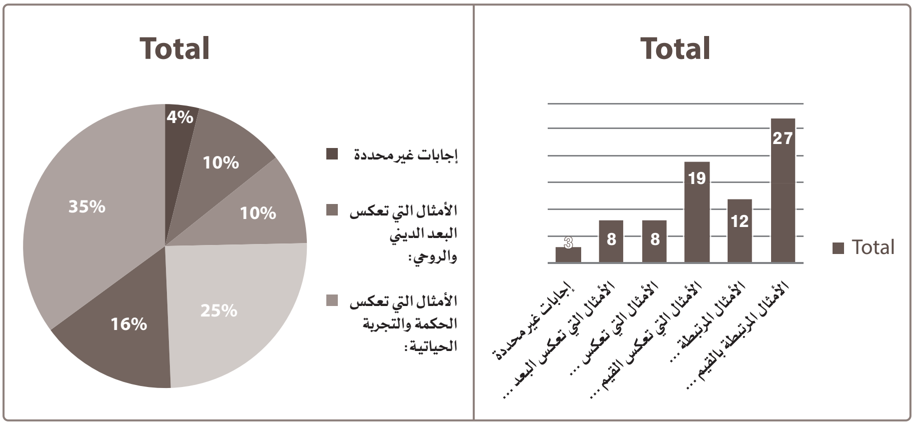
وتتّسق هذه النتائج مع ما ورد في الدراسات السابقة، إذ تعزز نتائج الرسم البياني (رقم٤) النقاط التي أشارت إليها الشوابكة (٢٠٢٢، ص٨٣)، إذ تؤكد أن أبرز التحديات التي يواجهها المتعلمون في استخدام الأمثال لا تتعلق باللغة فحسب، بل بثقافتها أيضًا، وتشمل صعوبات في فهم اللهجات، والتراكيب النحوية، وسرعة الكلام، والمعاني المجازية. وهذا يتطلب تطوير مناهج تعليمية أكثر تدرّجًا ووضوحًا في نقل هذه الجوانب الثقافية واللغوية المعقدة.

جدول (٩) أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟

الفقرة ٢٨: ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟							
تصنيف الإجابات	الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية	الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية	الأمثال المرتبطة بالإدارة الجيدة للوقت والعمل الجاد	الأمثال التي تعكس الحكمة والتجربة الحياتية	الأمثال التي تعكس البعد الديني والروحي	إجابات غير محددة	المجموع
عدد الإجابات	٢٧ إجابة	١٩ إجابة	١٢ إجابة	٨ إجابات	٨ إجابات	٣ إجابات	٧٧ إجابة
النسبة المئوية	٪٣٥,١	٪٢٤,٧	٪١٥,٦	٪١٠,٤	٪١٠,٤	٪٣,٩	٪١٠٠

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرسم البياني (٥): تصنيف ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟ ونسب تكرارها لدى الدارسين غير الناطقين بالعربية



تشير نتائج الجدول إلى أن الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية كانت الأكثر تأثيرًا في فهم المتعلمين للثقافة العربية، تليها الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية، كما يظهر اهتمام ملحوظ بالأمثال التي تتعلق بالإدارة الجيدة والعمل الجاد، إضافة إلى الأمثال التي تنقل الحكمة والتجربة الحياتية والبعد الديني والروحي، وإن كان تأثيرها أقل مقارنة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية، وتظهر هذه النتائج الدور المهم للأمثال العربية في غرس القيم وتعزيز الوعي الثقافي لدى المتعلمين.

وكما تشير النتائج إلى أن أكبر تحدٍ يواجه المشاركين هو اختلاف اللهجات العربية، مما يجعل فهم معاني الأمثال أكثر تعقيدًا، خاصة لأولئك الذين تعلموا العربية لغة ثانية، كما أن النحو العربي وتركيب الجمل يشكلان عائقًا آخر يواجهه المتعلمون، كما أنّ من الواضح أن سرعة النطق لدى الناطقين بالعربية تجعل من الصعب استيعاب الأمثال عند سماعها في المحادثات الطبيعية، بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة أخرى تتعلق بفهم المعاني المجازية، بحكم أنها تتطلب معرفة بالسياق الثقافي العربي، ومن ثَمَّ فإن ضعف المفردات اللغوية وقلة استخدام الأمثال في الحياة اليومية يجعل من الصعب على المتعلمين تبنيها في محادثاتهم اليومية (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص٨٣).

بالاعتماد على تصنيف إجابات المشاركين السّابقة، فإنّه يمكن تمثيل كل صنف من أصناف الأمثال العربية فعن الأمثال المرتبطة بالقيم الاجتماعية، ورد مثل: "الجار قبل الدار"، الذي يعبّر عن أهمية العلاقات الاجتماعية، أما الأمثال التي تعكس القيم الأخلاقية، فتجلّت في قولهم: "الصدق منجاة"، الذي يدل على قيمة الصدق في المعاملة، وفيما يخص الأمثال المرتبطة بالعمل الجاد وإدارة الوقت، برز مثل: "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك"، الذي يحث على استثمار الوقت بفعالية، أما الأمثال التي تعكس الحكمة، والتجربة الحياتية، فتُمثَّل بمثل: اسأل مجرّب ولا تسأل حكيم، وظهر البُعد الديني والروحي في مثل: "كما تدين تدان"، الذي يعكس مبدأ العدالة الإلهية، أما الإجابات غير المحددة، فتمثلت في عبارات عامة مثل: "كل الأمثال كانت مفيدة؛ لفهم الثقافة" دون الإشارة إلى مثل معين.

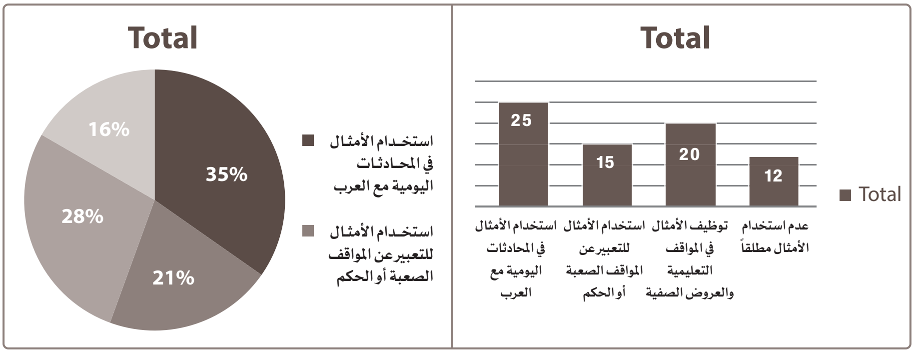
أمّا بالنّسبة للإجابات غير المحدّدة فقد جاءت في ثلاث إجابات، وهي "تعلمت مثلًا عربيًا أعجبني كثيرًا، لكن لا أذكر معناه بالضبط، لكنه يشعرني بأن العرب حكماء"، و"سمعت كثيرًا من الأمثال في الصف، وكلها جميلة ومفيدة لفهم اللغة" و"المثل العربي الذي تعلمته ساعدني، لكن لا أعرف كيف أشرحه."

جدول (١٠) نتائج سؤال وصف موقف استخدم فيه الدّارس مثلًا عربيًّا

الفقرة ٣٠٠: صف لنا موقفا/ حدثا كنت قد استعملت فيه مثلا عربيا تعلمته من قبل، وضّح هذا الموقف وكيف ساعدك المثل في التعبير وقتها						
الإجابات	استخدام الأمثال في المحادثات اليومية مع العرب	توظيف الأمثال في المواقف التعليمية والعروض الصفية	استخدام الأمثال للتعبير عن المواقف الصعبة أو الحكم	عدم استخدام الأمثال مطلقًا	صعوبة تذكر الأمثال المستخدمة سابقًا	المجموع
عدد الإجابات	٢٥ إجابة	٢٠ إجابة	١٥ إجابة	١٢ إجابة	٥ إجابات	٧٧ إجابة
النسبة المئوية	٣٢,٥٪	٢٦٪	١٩,٥٪	١٥,٦٪	٦,٤٪	١٠٠٪

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرسم البياني (٦): توزيع أساليب توظيف الأمثال العربية من قبل المتعلمين



تشير النسبة الأعلى (٣٢,٥٪) إلى أن استخدام الأمثال في المحادثات اليومية مع العرب هو المجال الأكثر شيوعًا؛ ما يعكس اندماجًا لغويًا وثقافيًا جيدًا في الحياة اليومية، ويعزز ما ذهب إليه الزهيري (٢٠٢٥، ص١٥) بأن الأمثال أدوات فعّالة في السياق التواصلي اليومي، وتدل المرتبة الثانية (٢٦٪)، الخاصة بتوظيف الأمثال في العروض الصفية والمواقف التعليمية، على وجود وعي لدى الدارسين بأهمية الأمثال في البيئات التعليمية، وهذا يدعم ما ذكره عبد الرحمن (٢٠٢٠، ص١١٢) حول ضرورة إدماج المحتوى الثقافي في النشاطات الصفية لتحقيق فهم أعمق للغة، أما نسبة ١٩,٥٪، التي تناولت استخدام الأمثال للتعبير عن المواقف الصعبة أو لإيصال الحكم، فتؤكد أن عددًا من الطلبة قادر على إدراك البعد المجازي للأمثال، ما يُعدّ مؤشرًا على تطور المهارات التداولية لديهم (الشوابكة، ٢٠٢٢، ص٨٣).

وتشير النسب المتبقية (١٥,٦٪ لعدم الاستخدام، و٦,٤٪ لصعوبة التذكر) إلى وجود تحديات معرفية أو لغوية لدى فئة من الطلبة، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز البرامج التعليمية بمصادر تدريبية تركز على الربط السياقي والتكرار التفاعلي، وهو ما أشار إليه الزهيري (٢٠٢٥، ص. ٢١) عند حديثه عن صعوبات تعلّم الأمثال.

وتشير النتائج إلى أن أكثر التحديات التي يواجهها المشاركون في فهم الأمثال العربية تتمثل في صعوبة استيعاب اللهجات المختلفة، خاصة عند استخدام المصطلحات العامية، وهذا يجعل الفهم أكثر تعقيدًا، كما يظهر استخدام الأمثال العربية في المحادثات اليومية والتفاعل مع الناطقين بها بوصفه أحد أكثر الاستخدامات شيوعًا، خاصة إذا قام المعلمون

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

باستخدامها وتفعيلها على أنها أسلوب ينقل المتحدث من مستوى لغوي إلى لغوي متقدم، إذ يعتمد العديد من المشاركين على هذه الأمثال للتعبير عن آرائهم وتوضيح مواقفهم، ومع ذلك، يواجه البعض تحديات في حفظ الأمثال أو ترجمتها نظرًا لتعقيد معانيها العميقة وعدم وجود مكافئات مباشرة لها في اللغات الأخرى، وهذا يجعل استيعابها واستخدامها في السياقات المختلفة أكثر صعوبة.

كما أظهرت النتائج أن المتعلمين غير الناطقين بالعربية يرون في الأمثال وسيلة فعالة لفهم الثقافة العربية، خاصة تلك المرتبطة بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والعمل والحكمة، إذ تسهم في تعزيز الوعي الثقافي وتنمية المهارات اللغوية، وقد عبّر أحد المشاركين بقوله: "تعلمت من الأمثال كيف يفكر الناس في المجتمع العربي، وأصبحت أفهم المواقف أكثر"، فيما أشار آخر إلى أن "الأمثال تساعدني على الكلام مثل العرب وتوضح لي المعاني بطريقة جميلة"، كما بيّنت النتائج أن الاستخدام الأبرز للأمثال يكون في المحادثات اليومية، لا سيما عندما يفعّلها المعلمون بوصفها أداة تعليمية ترتقي بمستوى المتعلم اللغوي، ومع ذلك، يواجه المشاركون تحديات بارزة في فهم الأمثال، أهمها اختلاف اللهجات، وسرعة النطق، وتراكيب الجمل، وصعوبة فهم المعاني المجازية، وقد علّق أحد المشاركين قائلًا: "بعض الأمثال صعبة؛ لأن الكلمات غير معروفة، وأحتاج شرحًا طويلًا لها"، وأوضح آخر: "أشعر بالحيرة عندما أسمع مثلًا سريعًا باللهجة العامية، ولا أفهم المعنى مباشرة"؛ ما يشير إلى ضرورة دعم تعلم الأمثال بوسائل توضيحية وسياقات متنوعة.

وبناء عليه فيما يلي مقترحات تطبيقية؛ **لتوظيف الأمثال في تطوير الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية:**

١. دمج الأمثال في المناهج التعليمية: ربط كل وحدة دراسية بمثل عربي يعكس القيم المرتبطة بموضوع الدرس؛ لتعزيز الفهم الثقافي واللغوي.

٢. استخدام الأنشطة التفاعلية: تمثيل الأمثال وربطها بمواقف حياتية واقعية أو مشاهد من الإعلام العربي، كما قال أحد الطلبة: "فهمت المثل أكثر لما شرح المعلم قصة تشبهه."

٣. المقارنة بين الأمثال: تشجيع الطلبة على مقارنة الأمثال العربية بأمثال من لغاتهم الأصلية، وهو ما ساعد أحد الطلبة على الفهم بقوله: "اكتشفت أن عندنا مثلًا قريبًا من المثل العربي؛ ففهمته بسرعة."

٤. تصميم وسائل تعليمية مساندة: إعداد كتيبات أو تطبيقات تتضمن شرحًا مبسطًا للأمثال مع صور وسيناريوهات؛ لتعزيز المفردات وتسهيل الاستخدام في السياقات اليومية.

٥. تحفيز الطلاب على الاستخدام العملي: تشجيع الطلبة على استخدام الأمثال في المحادثات الكتابية والشفهية داخل الصف وخارجه، بوصفه جزءًا من تقويم المهارات التواصلية والثقافية.

ملخّص النّتائج

تظهر نتائج هذا البحث أهمية الأمثال العربية بوصفها وسيلة لتعزيز الكفاءة اللغوية والثقافية لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية، وقد كشف التحليل عن دور الأمثال في تعزيز الفهم العميق للعادات والقيم، مع وجود تحديات تتعلق بالفهم المجازي واختلاف اللهجات، **وفيما يلي أبرز النتائج التي توصل إليها البحث:**

١. تُسهم الأمثال في تعزيز الفهم الثقافي العام، ولكن هذا الأثر يظل غالبًا ضمن إطار التلقي والفهم، دون أن يتحوّل إلى إنتاج لغوي فعّال، خاصة في الكتابة.

٢. تُسهم الأمثال العربية في تعزيز الوعي الثقافي للمتعلمين، وهذا يساعدهم على فهم العادات والقيم الاجتماعية في المجتمعات العربية.

٣. يواجه المتعلمون تحديات في فهم المعاني المجازية للأمثال واستخدامها بسبب اختلاف اللهجات والتركيب اللغوي.

٤. هناك فجوة بين تعلم الأمثال نظريًا وتطبيقها عمليًا في مواقف الحياة اليومية، وهذا يحد من استخدامها الفعّال.

٥. يتطلب تعليم الأمثال نهجًا تربويًا تفاعليًا يُدمج الأمثال في الأنشطة اليومية؛ لتسهيل استيعابها وتوظيفها.

٦. يمكن أن تؤدي إستراتيجيات تعليمية حديثة، مثل استخدام الوسائط المتعددة، إلى تعزيز قدرة المتعلمين على فهم الأمثال واستخدامها في التواصل الواقعي.

التوصيات

بناء على النّتائج التي توصّل إليها البحث؛ فإنّه يوصي بما يلي:

١. دمج الأمثال العربية في الأنشطة الصفية باستخدام أساليب تفاعلية وبرامج تعليمية متعددة الوسائط لتوضيح معانيها وسياقاتها،

٢. اعتماد إستراتيجيات مرنة، مثل "مثل اليوم" وورش عمل لتعزيز المشاركة وتوظيف الأمثال في مواقف حوارية حقيقية

٣. تقديم شروحات تبرز الفروق بين الأمثال الفصحى والمحكية، وتدريب المعلمين على ربطها بالقيم الثقافية.

٤. التّشجيع على إجراء بحوث مستقبلية لقياس أثر تدريس الأمثال على مهارات التواصل، وتطوير تطبيقات وأدوات تقييم الكفاءة الثقافية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي.

المراجع العربية

أبو علي، محمد توفيق. (٢٠٠٧). *صورة العادات والتقاليد والقيم الجاهلية في كتب الأمثال العربية* (الطبعة الثالثة). بيروت، لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

الزهراني، فهد. (٢٠١٦). *الأمثال العربية وأثرها في التواصل الثقافي*. جدة، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

الزهيري، فاطمة. (٢٠٢٥). *الأمثال في تعليم اللغة العربية: دراسة نظرية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

سعادة، جودت. (٢٠١٠). *الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس*. الأردن. عمّان دار الفكر.

الشوابكة، أحمد، والحديد، محمد، والعليمات، خالد. (٢٠٢٢). *الأمثال الشعبية ودمج الناطقين بغير العربية*. عمّان، الأردن: الجامعة الأردنية.

الشوابكة، نوال. (٢٠٢٢). أهمية تعليم الأمثال الشعبية للناطقين بغير العربية ودورها في دمجهم في ثقافة المجتمع وتنمية مهارات الاتصال لديهم: طلبة الجامعة الأردنية أنموذجًا. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد ٤٢(العدد ٣)*، الصفحات ١٣٤-١٥٢.

الشافعي، محمد. (٢٠١٥). *الأمثال العربية: دراسة ثقافية*. القاهرة، مصر: دار المعارف.

الهرساني، عمر. (٢٠٢٢). *برنامج قائم على الأمثال لتنمية الفهم القرائي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

الهدروسي، سالم. (٢٠٢٣). خطاب الأمثال القديم عند العرب: *دراسة أدبية* (الطبعة الأولى). القاهرة، مصر: دار النشر.

الخطيب، علي. (٢٠١٩). *تعليم العربية للناطقين بغيرها: استراتيجيات ثقافية*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

الحارثي، عزيزة مخضور. (٢٠٢٠). تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته. *مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٧٦(٧٦)*، الصفحات ٢٣٩-٢٧٩.

العتيبي، خالد. (٢٠١٧). *الهوية العربية والأمثال: دراسة تربوية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

عبد الرحمن، محمد. (٢٠٢٠). قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. عمّان، الأردن: دار الفكر.

عبد الله، أحمد. (٢٠١٨). *الأمثال العربية وتأثيرها في تعليم اللغة للناطقين بغيرها*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز الدراسات اللغوية.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وشنوان، عبد الرحمن. (٢٠١٠). *البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، وأساليبه* (الطبعة الرابعة). عمّان، الأردن: دار الفكر.

القاسمي، ناصر. (٢٠٢٠). *البلاغة في الأمثال العربية: تحليل دلالي*. *الشارقة*، الإمارات العربية المتحدة: مجمع اللغة العربية.

كريسويل، جون، وكلارك، فيكي بلانو. (٢٠١٨). *تصميم البحث: منهجيات المزج بين المنهج الكمي والنوعي* (ترجمة: نادية محمد المومني). عمّان، الأردن: دار المسيرة.

الموسوي، حسن. (٢٠٢١). *الأمثال العربية وقيم الوقت في الثقافة الإسلامية*. النجف، العراق: دار الحكمة.

بابطين، حمد، والجراح، راشد. (٢٠١٩). *توظيف الأمثال السائرة في تعليم العربية*. الكويت، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

سليمان، أمينة. (٢٠٢٢). *دمج الثقافة في تعليم اللغة: رؤية معاصرة*. الدوحة، قطر: جامعة قطر.

شيخ عرابي، ومحمّد أحمد نوال. (٢٠١٠). *أثر استعمال اللهجة العامية في اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: طلبة جامعة الجزيرة الخاصة أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزيرة الخاصة، ود مدني، السودان.

رومنة المراجع العربية

Abu ʻAli, Muhammad Tawfiq. (2007). *Sūrat al-ʻādāt wa-al-taqālīd wa-al-qiyam al-jāhilīyah fī kutub al-amthāl al-ʻArabīyah* (3rd ed.). Bayrūt, Lubnān: Sharikat al-Maṭbūʻāt lil-Tawzīʻ wa-al-Nashr.

Abidāt, Dhawqān, ʻAbd al-Ḥaqq, Kāyid, & Shanawān, ʻAbd al-Raḥmān. (2010). *Al-baḥth al-ʻilmī: mafāhīmuhu, adawātuhu, wa-asālībuhu* (4th ed.). ʻAmmān, al-Urdunn: Dār al-Fikr.

ʻAbd Allāh, Aḥmad. (2018). *Al-amthāl al-ʻArabīyah wa-taʼthīruhā fī taʻlīm al-lughah li-al-nāṭiqīn bighayrihā*. Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Markaz al-Dirāsāt al-Lughawīyah.

Al-ʻUtaybī, Khālid. (2017). *Al-huwīyah al-ʻArabīyah wa-al-amthāl: dirāsah tarbawīyah*. Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Dār al-Nashr al-Duwalī.

Al-Hārithī, ʻAzīzah Makhdhūr. (2020). Taqwīm mustawá al-adāʼ al-shafahī ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī ḍawʼ mahārāt al-taḥadduth wa-al-waʻī bi-istrātījiyyātihi. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj,* 76(76), 239–279.

Al-Harsānī, ʻUmar. (2022). *Barnāmaj qāʼim ʻalá al-amthāl li-tanmiyat al-fahm al-qirāʼī*. Al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Wizārat al-Taʻlīm.

Al-Hadhrūsī, Sālim. (2023). *Khiṭāb al-amthāl al-qadīm ʻinda al-ʻArab: dirāsah adabīyah* (1st ed.). Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Nashr.

Al-Khāṭib, ʻAlī. (2019). *Taʻlīm al-ʻArabīyah li-al-nāṭiqīn bighayrihā: Istrātījiyyāt thaqāfīyah*. Bayrūt, Lubnān: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Al-Qāsimī, Nāṣir. (2020). *Al-balāghah fī al-amthāl al-ʻArabīyah: taḥlīl dalālī*. Al-Shāriqah, al-Imārāt al-ʻArabīyah al-Muttaḥidah: Mujammaʻ al-Lughah al-ʻArabīyah.

Al-Shāfiʻī, Muḥammad. (2015). *Al-amthāl al-ʻArabīyah: dirāsah thaqāfīyah*. Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Maʻārif.

Al-Shawwābikah, Aḥmad, Al-Ḥadīd, Muḥammad, & Al-ʻAlīmāt, Khālid. (2022). *Al-amthāl al-shaʻbīyah wa-damj al-nāṭiqīn bighayr al-ʻArabīyah*. ʻAmmān, al-Urdunn: Al-Jāmiʻah al-Urdunīyah.

Al-Shawwābikah, Nawāl. (2022). Ahamīyat taʻlīm al-amthāl al-shaʻbīyah li-al-nāṭiqīn bighayr al-ʻArabīyah wa-dawruhā fī damjihim fī thaqāfat al-mujtamaʻ wa-tanmiyat mahārāt al-ittiṣāl ladayhim: Ṭullāb al-Jāmiʻah al-Urdunīyah namūdhajan. *Majallat Ittiḥād al-Jāmiʻāt al-ʻArabīyah lil-Buḥūth fī al-Taʻlīm al-ʻĀlī,* 42(3), 134–152.

Al-Zahrānī, Fahd. (2016). *Al-amthāl al-ʻArabīyah wa-atharuhā fī al-tawāṣul al-thaqāfī*. Jiddah, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Suʻūdīyah: Jāmiʻat Malik ʻAbd al-ʻAzīz.

Al-Zuhayrī, Fāṭimah. (2025). *Al-amthāl fī taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah: dirāsah naẓarīyah*. Al-Qāhirah, Miṣr: Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Bābaṭīn, Ḥamad, & Al-Jarrāḥ, Rāshid. (2019). *Tawẓīf al-amthāl al-sāʼirah fī taʻlīm al-ʻArabīyah*. Al-Kuwayt, al-Kuwayt: Muʼassasat al-Kuwayt li-al-Taqaddum al-ʻIlmī.

Cresswell, John, & Clark, Vicki Plano. (2018). *Taṣmīm al-baḥth: manhajiyyāt al-mazj bayn al-manhaj al-kammī wa-al-nawʻī* (Nādiyah Muḥammad al-Mūmanī, Trans.). ʻAmmān, al-Urdunn: Dār al-Masīrah.

Musawī, Ḥasan. (2021). *Al-amthāl al-ʻArabīyah wa-qiyam al-waqt fī al-thaqāfah al-Islāmīyah*. Al-Najaf, al-ʻIrāq: Dār al-Ḥikmah.

Sulaymān, Amīnah. (2022). *Damj al-thaqāfah fī taʻlīm al-lughah: ruʼyah muʻāṣirah*. Al-Dawḥah, Qaṭar: Jāmiʻat Qaṭar.

Shaykh ʻUrābī, Nawāl Aḥmad Muḥammad. (2010). *Athar istiʻmāl al-lahjah al-ʻāmmīyah fī al-lughah al-ʻArabīyah al-fuṣḥá fī al-muʼassasāt al-taʻlīmīyah: Ṭullāb Jāmiʻat al-Jazīrah al-Khāṣṣah namūdhajan* (Unpublished Master's Thesis). Jāmiʻat al-Jazīrah al-Khāṣṣah, Wad Madanī, al-Sūdān.

المراجع الأجنبية

Babazade, A. (2025). *Proverbs in pedagogy: Role in language teaching and cultural transfer. International Journal of Multilingual Education, 14*(2), 89–104. Baku, Azerbaijan: Baku State University.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Murodilloyevna, D. (2022). *Proverbs and foreign language teaching: A linguistic approach. Journal of Linguistic Innovation, 7*(1), 33–47. Samarkand, Uzbekistan: Samarkand State University.

Musinovna, S. (2021). *Benefits of using proverbs in classroom teaching. Central Asian Journal of Education, 5*(4), 112–125. Tashkent, Uzbekistan: Tashkent Pedagogical Institute.

Rejeki, S. (2024). *Cultural awareness through proverbs: Developing intercultural competence in English learners. Asian EFL Journal, 26*(3), 78–94. Jakarta, Indonesia: University of Indonesia Press.

Tayyara, N. (2020). *Applying proverbs in teaching the Arabic language and culture. Journal of Semitic Studies, 65*(2), 201–220. New York, NY: Columbia University Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة

عزيزي/عزيزتي المشارك/ة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

شكرًا لك على تخصيص جزء من وقتك للمشاركة في هذه الاستبانة، التي تُعد جزءًا من دراسة بحثية بعنوان

"الأمثال العربية وأثرها في تطوير الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها."

تهدف هذه الدراسة إلى فهم كيفية تأثير الأمثال العربية في تطوير الفهم الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والوقوف على أهم التحديات التي قد تواجههم في أثناء تعلمهم الأمثال العربية وفهمها.

- **معلومات هامة حول الاستبيان:**

☑ **مدة الإجابة:** من (١٠ إلى ١٥) دقيقة فقط.

☑ **سرية البيانات:** جميع إجاباتك سرية تمامًا، وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

☑ **حرية المشاركة:** المشاركة في هذا الاستبيان اختيارية، ويمكنك الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات.

نحن نقدّر مساهمتك القيمة، والتي ستساعد في تحسين أساليب تدريس الثقافة العربية للناطقين بغيرها. إذا كان لديك أي استفسارات، فلا تتردد في التواصل معنا.

شكرًا لك على تعاونك!

- **الباحثون:..........**
- **الجامعة:...........**

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية

أولًا: المعلومات العامة

- العمر:
  - ☐ أقل من سنة ١٨.
  - ☐ من ١٨ سنة إلى ٢٥ سنة.
  - ☐ من ٢٦ سنة إلى ٤٠ سنة.
  - ☐ أكبر من ٤٠ سنة.
- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- اللّغة الأمّ: __________
- المستوى الأكاديمي:
  - ☐ ثانوية عامة.
  - ☐ جامعي.
  - ☐ دراسات عليا.
- ما هو مستواك الحالي باللغة العربية:
  - ☐ مبتدئ ☐ متوسط ☐ متقدم
- كم سنة درست اللغة العربية؟
  - ☐ أقل من سنة.
  - ☐ من ١- ٣ سنوات.
  - ☐ أكثر من ٣ سنوات.
- هل لديك تجربة سابقة في العيش في بلد عربي؟
  - ☐ نعم
  - ☐ لا

- ما مصدر معرفتك بالأمثال العربية؟
  - ☐ الدراسة الأكاديمية
  - ☐ التواصل مع الناطقين بالعربية
  - ☐وسائل الإعلام (أفلام، مسلسلات، برامج)
  - ☐وسائل التواصل الاجتماعي
  - ☐ ليس لديّ معرفة بالأمثال

ثانيًا: محاور الاستبانة

يرجى وضع علامة (✓) أمام درجة الموافقة المناسبة لكل عبارة حسب المقياس التالي:

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
المحور الأوّل: دور الأمثال العربية في فهم العادات والقيم الثقافية العربية ١- ساعدتني الأمثال العربية في التعرف على القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع العربي.					
٢- أجد أن فهم الأمثال العربية يتطلب معرفة لغوية واسعة.					
٣- أجد أن الأمثال العربية تجعلني أكثر وعياً بالسلوكيات والتصرفات المقبولة في المجتمعات العربية.					
٤- أعتقد أن بعض الأمثال العربية تعبر عن مفاهيم ثقافية لا توجد في لغتي الأصلية.					
٥- تساعدني الأمثال العربية على تجنب سوء الفهم في التفاعلات الاجتماعية مع العرب.					

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
٦- أرى أن الأمثال العربية تعكس العادات والتقاليد العربية بطريقة واضحة.					
٧- أستخدم الأمثال العربية عند التحدث بالعربية أو الكتابة بها.					
٨- أرى أن تعلم الأمثال العربية يسهم في تعزيز فهمي للثقافة العربية بشكل عام وليس فقط للغة.					
٩- أعتقد أن معرفة الأمثال العربية تساعدني على فهم اللغة العربية بشكل أعمق.					
المحور الثاني: التحديات في تعلم الأمثال العربية ١- أفهم معاني الأمثال العربية بسهولة دون الحاجة إلى شرح إضافي.					
٢- أسمع الأمثال العربية في بيئات مختلفة مثل الصف الدراسي أو وسائل الإعلام أو المحادثات اليومية.					
٣- أجد صعوبة في معرفة المعنى المجازي للأمثال وليس فقط معناها الحرفي.					
٤- أواجه صعوبة في استخدام الأمثال العربية في محادثاتي اليومية بسبب عدم اعتيادي عليها.					
٥- أحتاج إلى وقت طويل لاختيار وتذكّر المثل المناسب عند التحدث أو الكتابة.					

البند	موافق بشدّة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدّة ١
٦- أشعر بعدم الثقة عند استخدام الأمثال العربية خوفًا من استخدامها في غير موضعها الصحيح.					
٧- أجد صعوبة في تفسير بعض الأمثال العربية بسبب اختلافها عن ثقافتي الأصلية.					
٨- جد أن المفردات وتركيب الجمل في الأمثال العربية صعبة بالنسبة لي لأفهمها.					
٩- لا أجد استخدامًا عمليًا للأمثال العربية في حياتي اليومية؛ مما يقلل من دوافعي لتعلمها.					
١٠- أشعر بأن المناهج التعليمية لا تركز بما يكفي على تعليم الأمثال العربية بطريقة مناسبة.					
١١- أحتاج إلى وسائل أكثر تفاعلية مثل الفيديوهات أو القصص لتسهيل تعلم الأمثال العربية.					

ثالثًا: الأسئلة المفتوحة (يمكنك الإجابة باللغة العربيّة أو اللّغة الإنجليزيّة)

- هل تعتقد أن تعلّم الامثال العربية مهم جدا للدارس غير الناطق بالعربية؟ لماذا؟
- ما أكثر مثل عربي تعلمته وأثر في فهمك للثقافة العربية؟ كيف؟
- ما أكبر التحديات التي واجهتك عند محاولة فهم الأمثال العربية؟ وكيف تعاملت معها؟
- صف لنا موقفا / حدثا كنت قد استعملت فيه مثلا عربيا تعلمته من قبل، صف هذا الموقف وكيف ساعدك المثل في التعبير وقتها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: الاقتراحات والملاحظات

هل لديك أي اقتراحات حول كيفية تحسين تدريس الأمثال العربية للناطقين بغيرها؟ (يمكنك الإجابة بالعربية او الإنجليزية)

....

....

....

شكرًا لك على وقتك ومساهمتك في هذا البحث 😊 !

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Dear Participant,

Thank you for taking the time to participate in this survey, which is part of a research study titled:

"Arabic Proverbs and Their Impact on Developing Cultural Awareness Among Non-Native Arabic Learners."

This study aims to understand how Arabic proverbs contribute to enhancing cultural awares ness among non-native Arabic learners and to identify the key challenges they may face in learning and comprehending Arabic proverbs.

◆ **Important Information About the Survey:**

☑ **Time to Complete:** Only (10 to 15) minutes

☑ **Confidentiality:** All responses are strictly confidential and will be used solely for academic research purposes.

☑ **Voluntary Participation:** Participation in this survey is optional, and you may withdraw at any time without any consequences.

We highly appreciate your valuable contribution, which will help improve Arabic cultural teaching methods for non-native speakers. If you have any inquiries, please feel free to contact us.

Thank you for your cooperation!

◆ ؟؟؟؟؟

◆ ؟؟؟؟

First: General Information

Age:

☐ Under 18 years old
☐ From 18 to 25 years old
☐ From 26 to 40 years old
☐ Above 40 years old

Gender:

☐ Male ☐ Female

Native Language: _______

Academic Level:

☐ High School Diploma

☐ University Degree

☐ Postgraduate Studies

What is your current level in Arabic?

☐ Beginner ☐ Intermediate ☐ Advanced

How many years have you studied Arabic?

☐ Less than one year

☐ From 1 to 3 years

☐ More than 3 years

Have you ever lived in an Arabic-speaking country?

☐ Yes

☐ No

What is your main source of knowledge about Arabic proverbs?

☐ Academic Studies

☐ Communication with Native Arabic Speakers

☐ Media (Movies, TV Shows, Programs)

☐ Social Media

☐ I have no knowledge of Arabic proverbs

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Second: Survey Sections

Please place a (✓) mark next to the level of agreement that best reflects your opinion, based on the following scale:

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
Section 1: The Role of Arabic Proverbs in Understanding Arab Customs and Cultural Values					
Arabic proverbs have helped me understand .social and cultural values in Arab society					
I find that understanding Arabic proverbs .requires a broad linguistic knowledge					
I feel that Arabic proverbs make me more aware of accepted behaviors and customs in .Arab societies					
I believe that some Arabic proverbs express cultural concepts that do not exist in my native .language					
Arabic proverbs help me avoid misunderstandings .in social interactions with Arabs					
I see that Arabic proverbs clearly reflect Arab .traditions and customs					
I use Arabic proverbs when speaking or writing .in Arabic					

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I believe that learning Arabic proverbs contributes to a broader understanding of Arab culture, .not just the language					
I think knowing Arabic proverbs helps me develop a deeper understanding of the Arabic .language					

Section 2: Challenges in Learning Arabic Proverbs

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I can understand the meanings of Arabic .proverbs easily without additional explanation					
I hear Arabic proverbs in various settings such .as the classroom, media, or daily conversations					
I struggle to understand the figurative meaning .of proverbs, not just their literal meaning					
I find it difficult to use Arabic proverbs in my daily conversations because I am not .accustomed to them					
I need a long time to recall and select the .appropriate proverb when speaking or writing					
I feel insecure when using Arabic proverbs, .fearing that I might misuse them					

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Statement	Strongly Agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly Disagree (1)
I find it difficult to interpret some Arabic proverbs because they differ from my native .culture					
I find the vocabulary and sentence structure in .Arabic proverbs difficult to understand					
I do not see a practical use for Arabic proverbs in my daily life, which reduces my motivation .to learn them					
I feel that educational curricula do not focus .enough on teaching Arabic proverbs effectively					
I need more interactive methods, such as videos or stories, to make learning Arabic .proverbs easier					

Third: Open-Ended Questions (You may answer in Arabic or English)

1. 1.Do you think learning Arabic proverbs is very important for non-native Arabic learners? Why?
2. What is the most impactful Arabic proverb you have learned that helped you understand Arab culture? How?
3. What are the biggest challenges you faced when trying to understand Arabic proverbs? How did you deal with them?
4. Describe a situation where you used an Arabic proverb that you learned. Explain the situation and how the proverb helped you express yourself.

Fourth: Suggestions and Feedback

Do you have any suggestions on how to improve the teaching of Arabic proverbs for non-native learners? (You may answer in Arabic or English)

Thank you for your time and contribution to this research! 😊

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

Author Biodata1: **Ahmad Al-Janadba** is an Associate Professor of Teaching Arabic as a Second Language in the Department of Arabic Language at Zayed University, United Arab Emirates. He holds a Ph.D. in Linguistic Studies from the University of Islamic Sciences – Jordan, awarded in 2015. His research interests focus on Foreign Language Education.	**بيانات الباحث١:** **أحمـد الجنادبـة**، أسـتاذ مشـارك في تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة قسـم اللغـة العربيـة في جامعـة زايـد الإمـارات العربيـة المتحـدة. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في الدراسـات اللسـانية مـن جامعـة العلـوم الإسـلامية - الأردن عـام ٢٠١٥ تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول تعليـم اللغـات الأجنبيـة.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Ahmad.Aljanadbah@zu.ac.ae

Author Biodata2: **Talal Abdallah Tafesh Almarashdi**/a Senior Instructor in the Department of Arabic Language the College of Interdisciplinary Studies, Zayed University.Dr. received his PhD degree in 2021 from Al-Madinah International University/ Malaysia University. His research interests include Teaching Arabic to Non-Native Speakers.	**بيانات الباحث٢:** **طـلال عبـد الله المراشـدة**، محاضـر في (اللغـة العربيّـة) في (قسـم اللغـة العربيّـة) (بكليـة الدّراسـات متداخلـة التّخصّصـات) في جامعـة زايـد بـ(دولـة الإمـارات). حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللسـانيّات الحديثـة مـن جامعـة المدينـة العالميّـة/ ماليزيـا عـام ٢٠٢١ ومهتـم بتعليـم اللغـة العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Talal.AlMarashdi@zu.ac.ae

بيانات الباحثة ٣:	Author Biodata3:
آلاء محمد حسن، "متخصصة" في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في قسم التعليم العام، بكلية الدراسات متداخلة التخصصات، في جامعة زايد في دولة الإمارات العربية المتحدة، حاصلة على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من الجامعة الأردنيّة عام ٢٠١٢ تدور اهتماماتها البحثية في تعليم اللغة كلغة ثانية.	**Alaa Mohammed Hasan,** Specialist/ specializes in teaching Arabic as a second language in the General Education Department at the College of Interdisciplinary Studies, Zayed University, United Arab Emirates. She holds a Master's degree in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages from the University of Jordan, earned in 2012. Her research interests focus on language teaching as a second language.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: Alaa.Hasan@zu.ac.ae

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

الحاجات اللُّغويَّة التواصليَّة للممرضات الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-004

د. غزية بنت عبد الله العجمي [أ*] أ.د. أسماء بنت مسهل العتيبي [ب]

[أ] دكتوراه في اللغويات التطبيقيَّة العربيَّة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

[ب] أستاذ في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٠٧/١٣	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية، وتحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، ولتحقيق هدفي الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واُستخدمت الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات، كما تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) ممرضة في خمسة مستشفيات حكومية وأهلية بمدينة الرياض. وبعد تحليل البيانات إحصائيًّا، خلصت الدراسة إلى أن المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية بلغت ثمانية مواقف، وهي: قسم الطوارئ، وقسم العيادات الخارجية، والتعامل مع مرافقي المرضى والزائرين، وقسم التنويم، وقسم العمليات الجراحية، وقسم النساء والولادة، وقسم الأشعة، وقسم التحاليل. كما انتهت الدراسة إلى أن الحاجات اللغوية شديدة الأهمية بلغت (٢٦) حاجة، كان من أبرزها: شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين، والإجابة عن أسئلة المريض.

الكلمات المفتاحية

الحاجات اللغوية، المواقف التواصلية، المرضات، الناطقات بغير اللُّغة العربيَّة.

*الباحث المراسل: غزية بنت عبد الله العجمي (البريد الإلكتروني: ghamalajmi@gmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Communicative language needs of non-Arabic speaking nurses

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-004

Dr. Ghazyah Al-Ajmi [A*] **Prof. Asma Mushil Alotaiby** [B]

[A]obtained her PhD in Applied Arabic Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University

[B]Professor of Applied linguistic in the Department of Arabic Applied linguistics, College of teaching the Arabic Language., Imam Muhammed bin Saud Islamic University

Received on	Published on
13-01-2025	01-08-2025

ABSTRACT

The study aimed to identify the communicative language situations that require nurses to use the Arabic language and to analyze the language needs of non-Arabic speaking nurses. To achieve the study›s objectives, it followed the descriptive-analytical approach and used a questionnaire as the main tool for data collection. The study sample consisted of 250 nurses in five public and private hospitals in Riyadh. After statistical analysis of the data, the study concluded that there are eight communicative situations that require nurses to use the Arabic language: the emergency department, outpatient clinics, dealing with patients› companions and visitors, inpatient wards, surgical departments, the obstetrics and gynecology department, the radiology department, and the laboratory department. The study also found that there are 26 highly important linguistic needs, the most prominent of which are: explaining the reason a patient needs to undergo a specific examination and answering the patient›s questions.

KEYWORDS

language needs, communication situations, nurses, non-Arabic speakers.

*Corresponding author: Ghazyah Al-Ajmi (Email: ghamalajmi@gmail.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- المقدمة

حظيت اللغة العربية بالاهتمام والنشر من قبل أبنائها، حيث انتشرت معاهد تعليم اللغة داخل البلدان العربية وخارجها. وتنقسم برامج تعليم اللغة في هذه المعاهد إلى قسمين: برنامج تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) Language for General Purposes وهي البرامج التي ينخرط فيها جمهور متعدد الصفات هدفه من تعلم اللغة التواصلُ في مواقف الحياة المختلفة، وبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة Language for Specific Purposes وهي البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة وحاجات محددة (آدم، ٢٠١٣م، ص٦). وينقسم مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى: تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، وتعليم اللغة لأغراض مهنية، كتعليم اللغة للدبلوماسيين، والعسكريين، ورجال الأعمال، والأطباء والممرضين وغيرها من المجالات المهنية.

ويمثل القطاع الطبي مكانة عظيمة في حياتنا، حيث يتعامل مع أغلب أفراد المجتمع -بمختلف مراحلهم العمرية- لتقديم خدمة علاجية ووقائية لهم. وبما أن هذا القطاع يتطلب كفاءة طبية عالية، نجد أن بعض الدول تستقطب أطباء وممرضين أجانب ممن تتوفر لديهم الخبرة والكفاءة العالية. غير أن هذه الفئة المستقطبة تواجه مشكلة حاجز اللغة بينها وبين من يتعاملون معهم من المرضى والمرافقين والممرضين والموظفين الناطقين بلغتهم الأم ولا يجيدون لغة أخرى. ولذلك فقد سُلطَ الضوء في بعض المقالات على هذه المشكلة في مختلف الدول، فعلى سبيل المثال كانت ألمانيا بحاجة ماسة لأطباء في القطاع الصحي مما جعلها تفتح المجال لأطباء أجانب للعمل في مستشفياتها، بيد أن حاجز اللغة أدى إلى جعل العديد من المرضى يشتكون من نقصٍ في التواصل مع الأطباء الأجانب، الأمر الذي دفع المسؤولين إلى تقديم دورات لهم (فالتر، و أعمارا، ٢٠١٣م). كما نشرت صحيفة الاتحاد الإماراتية مقالة حول صعوبة التواصل مع الأطباء والممرضين الناطقين بغير العربية، حيث لا يجيد كثير من المراجعين اللغة الإنجليزية - خاصة كبار السن- مما جعل شركة الخدمات الصحية تضع حلولا سريعة للترجمة بين المرضى والأطباء (البوشي، وسليم، د.ت). والمملكة العربية السعودية ليست بمنأى عن هذه المشكلة، حيث يكثر

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

عدد الأطباء والمرضين الناطقين بغير اللغة العربية في المستشفيات الحكومية والأهلية، كما نشرَ مركز سلامة المرضى على موقعه الإلكتروني استبانتين، وذلك بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، لتقييم استخدام اللغة العربية في الممارسات الطبية من قبل الممارسين الطبيين والمستفيدين من الخدمات الصحية، مما يدل على وجود مشكلة حاجز اللغة في المرافق الصحية، وما للتواصل اللغوي بين الطاقم الطبي والمريض من أهمية في تيسير عمل هذه الفئة.

لذلك بادرت بعض المستشفيات الكبرى في المملكة العربية السعودية بإقامة دورات تساعدهم على التواصل مع المرضى غير المجيدين للغة الأجنبية. علاوة على ذلك، اهتمت معاهد تعليم اللغة بإعداد برامجَ لتعليم اللغة العربية لأغراض طبية.

إن تلك الشريحة المهنية تعد مجتمعا قابلا للدراسة؛ ذلك لأن تعلمهم للغة العربية يزيد من جودة الخدمات الصحية، كما "قد يساهم في نشر اللغة العربية وفق الإستراتيجية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم" (الأدغم،٢٠٠٣م، ص٥).

ولأن تلبية الحاجات اللغوية للمتعلمين ومعرفة المواقف التواصلية التي تتطلب منهم استعمال اللغة العربية هي الهدف من إعداد برامج تعليم اللغة بشكل عام، وتعليم اللغة لأغراض طبية بشكل خاص، فإن ذلك يستدعي القيام بدراسة تُعنى بتحديد الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير العربية في المواقف التواصلية في المملكة العربية السعودية.

١-١- أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١. ما المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية؟
٢. ما طبيعة الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١-٢- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١. تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية.

٢. تحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية.

١-٣- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

١. أن تحديد الحاجات اللغوية يعد بمثابة حجر الأساس لبناء مواد تعليمية لتعليم اللغة؛ لذلك قد تساعد هذا الدراسة في إعداد منهج لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة يسهم في تيسير عملهم وتقديم خدمة طبية وتمريضية ناجحة.

٢. الإسهام في سد الفجوة بين ما يتعلمه العاملون في القطاع الطبي في البرامج التعليمية وبين ما يحتاجونه بالفعل من اللغة العربية في مواقف التواصل اللغوي.

٣. أن إقبال العاملين في القطاع الطبي من الأجانب على تعلم اللغة العربية، قد يسهم في نشر اللغة العربية.

٤. تختص هذه الدراسة بفئة مهمة، حيث إن عدد الطاقم التمريضي الناطق بغير اللغة العربية كبير، وحاجاتهم اللغوية ومواقفهم كثيرة؛ نتيجة تعاملهم مع الكثير من المرضى غير المجيدين للغة الأجنبية.

١-٤- حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: قامت هذه الدراسة على أمرين وهما: تحديد المواقف التواصلية اللغوية للممرضات -عينة الدراسة- وتحليل حاجاتهن اللغوية.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المستشفيات الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

١-٥- مصطلحات الدراسة

- **الحاجات اللغوية:**

تُعرّف حاجات الدارسين بأنها: "البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا ورغبة في تعلم لغة معينة" (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢٢٣-٢٢٤)

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: هي تلك الفجوة بين ما اكتسبته الممرضات من اللغة العربية، وبين ما يحتجن أن يكتسبنه بالفعل من اللغة عند التعامل مع المرضى العرب غير المجيدين للغة أجنبية.

- **المواقف التواصلية:**

تعرف بأنها سياق تحدث فيه أحداث تواصلية معينة، يستخدم فيها المتعلمُ اللغة، سواء أكان هذا المحيط هو موقع العمل أو الحياة اليومية (Richards،٢٠١٢م، ص٢٣٢).

وفي المجال الطبي تعرف بأنها: "موقف تواصلي في العيادات الخارجية، أو في أقسام التنويم، أو في قسم الأشعة، والمختبر، بحيث يصبح الطبيب والمريض-أو ذويه- طرفي اتصال يتبادلان الإرسال والاستقبال حول أمر ما يتعلق بصحة المريض، أو رعايته" (علي،٢٠١٧م، ص٣٧٩).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا: بأنها السياق الطبي الذي يحدث فيه التواصل اللغوي بين الممرضات والمستفيدين من الخدمات الصحية.

١-٦- الدراسات السابقة

اطّلعت الباحثتان على الدراسات التي تناولت الحاجات اللغوية لأغراض طبية، وكان لهذه الدراسات جانب تطبيقيّ، وأهداف فرعيَّة، وجميعها تصب في الوصول إلى الحاجات اللغوية لأغراض طبيَّة، حيث ركزت دراسة Darcy W. Lear (٢٠٠٣) على تحديد الحاجات اللغوية والثقافية للمهنيين الصحيين الناطقين باللغة الإنجليزية في ثلاث عيادات للنساء والتوليد في ولاية أوهايو، والتي تقدم الخدمة للمتحدثات بالإسبانية. وقد اتبعت الباحثة

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المنهج الوصفي "دراسة حالة"، معتمدة على الأدوات البحثية التالية: (الاستبانة المفتوحة، والمقابلة المفتوحة، والملاحظة). وقد توصلت الباحثة إلى أنَّ المهارات الأكثر شيوعا في المواقف التواصلية داخل عيادات النساء والتوليد بين مقدمي الخدمة ومتلقياتها من الإسبانيات هي الحديث والاستماع، كما لاحظت أن المحادثات في المواقف التواصلية تتميز بتراكيب نحوية، ومعجمية محددة. بالإضافة إلى أنَّ النساء أحاديات اللغة مشكلاتهن الصحية متعددة، وغير راضيات عن الخدمة الصحية المقدمة، بينما النساء ثنائيات اللغة أفضل التزاما بتعليمات الطبيب، وأكثر رضا عن الخدمة المقدمة، وإن كن يفضلن الطبيبة الإسبانية؛ لكونها أعرف بالثقافة الصحية أثناء فترة الحمل لدى الإسبانيات.

بينما هدفت دراسة رضا الأدغم (٢٠٠٣م) إلى تحديد الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي من الممرضين والأطباء الناطقين بغير اللغة العربية بسلطنة عمان، وهذا التحديد قد يساعد معدي المواد التعليمية في وضع منهج لهم يمكنهم من أداء وظائفهم أداء صحيحًا ومرضيًا. وقد توصل الباحث إلى نتائج تُبيِّن حاجة الأطباء والممرضين الناطقين بغير العربية إلى الاتصال اللغوي باللغة العربية أثناء تأدية عملهم بدرجة كبيرة، مما ينبغي البدء بتقديم هذه الحاجات في برنامج تدريبي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض طبية.

في حين هدفت دراسة غزالي بن زين الدين (٢٠٠٩م) إلى تحديد الحاجات اللغوية للدارسين للغة العربية في كلية الطب ولاسيما الممرضات الماليزيات المتعاملات مع المرضى من السياح العرب، أو مع المرضى في الدول العربية، ووصف الدروس المناسبة التي تلبي الحاجات اللغوية للممرض والممرضة الماليزيين، ثم بناء منهج نموذجي لتعليم اللغة العربية لأغراض مهنية. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصَّل إلى أن نسبة ٥٨,٦٪ من الممرضات يوافقن على وجود مشكلة في الاتصال اللغوي مع المريض العربي، كما أن نسبة ٥٢,٥٪ من الممرضات أبدين حاجتهن إلى تعلم اللغة العربية.

وأما دراسة Sarbani Kattel (٢٠١٠) فهدفت إلى تحديد حالة التواصل بين الطبيب والمريض، وأثر العوامل الديموغرافية في التواصل بينهما، مع تحديد أنماط التواصل بين

الطبيب والمريض، ومدى استمرارية التواصل بين المريض وإدارة المستشفى. وقد سارت الدراسة على المنهج المختلط مستعينةً بالأدوات البحثية: الاستبانة المفتوحة والمقيدة، والمقابلة، والملاحظة، أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المرضى أميُّون، وكان الأطباء يراعون الحالة التعليمية والثقافية للمرضى فيستخدمون الإشارات والإيماءات. كما أن ٤٢٪ من المرضى راضون عن الخدمة الصحية المقدمة، خاصة الأميّين وكبار السن.

بينما هدفت دراسة أسامة زكي السيد علي (٢٠١٤م) إلى تحديد الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية الشائعة في محيط العمل وفي الحياة العامة لدى الأجانب الناطقين بغير اللغة العربية في كل من القطاع الدبلوماسي والصحي والتعليمي والتجاري والمسلمين الجدد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات معتمدًا على الاستبانة باعتبارها أداة لتحديد الحاجات اللغوية الشائعة في المواقف التواصلية. وقد خلص الباحث إلى أن الحاجات اللغوية في مواقف التواصل في الحياة اليومية بلغت ثماني وعشرين حاجة لغوية شديدة الأهمية، وتسعَ عشرة حاجة لغوية متوسطة الأهمية لدى الأطباء. أما الممرضون فقد بلغت حاجاتهم اللغوية شديدة الأهمية إحدى عشرة حاجةً لغوية، وثلاث عشرة حاجة لغوية متوسطة الأهمية.

وبعد استقصاء الدراسات التي تناولت الحاجات اللغوية لأغراض طبية، فقد تبين أن جميع الدراسات السابقة توصلت إلى أهمية التواصل اللغوي لدى العاملين في القطاع الطبي في بعض الدول، حيث ركزت بعض الدراسات على العاملين بالقطاع الطبي من أطباء وممرضين في أغلب الأقسام الطبية مثل: ودراسة الأدغم (٢٠٠٣)، ودراسة بن زين الدين (٢٠٠٩)، ودراسة Sarbani Kattel (٢٠١٠)، باستثناء دراسة Lear (٢٠٠٣)، فقد اقتصرت على قسم النساء والولادة. في حين توسعت دراسة علي (٢٠١٤) باستهداف العاملين في خمسة قطاعات وهي: (الدبلوماسي، الصحي، التعليمي، التجاري، المسلمون الجدد)، ولهذا فإن هذه الدراسة الحالية تأتي في محاولة لتحديد الحاجات اللغوية التواصلية للممرضات العاملات في القطاع الطبي في المملكة العربية السعودية وما هي المواقف التواصلية التي يحتجن لاستخدام اللغة العربية فيها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢- الإطار النظري

٢-١- تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

تنقسم برامج تعليم اللغة إلى قسمين: برنامج تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) Language for General Purposes، وبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة Language for Specific Purposes، حيث إن تعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) يختلف في المفهوم والأهداف والمحتوى والفئة المستهدفة من تعليم اللغة عن تعليمها لأغراض خاصة. ويقصد بتعليم اللغة لأغراض عامة (للحياة) (LGP) ذلك البرنامج الذي يشمل قطاعا من الجمهور، متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، إلا أنهم يتفقون في الهدف وهو تعلم اللغة لقضاء شؤون حياتهم بشكل عام (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢٢١). كما أشار محمد الجراح (٢٠١٠م، ص٤) إلى المقصود من تعليم اللغة لأغراض عامة بقوله: "ذلك البرنامج التعليمي الذي يحوي عددًا من الطلاب متعددي الوظائف والاهتمامات، وهدفهم من تعلُّمِ اللغة العربية هو قضاء شؤون الحياة العامة". في حين عرَّفه مختار الطاهر حسين (٢٠١١م، ص٤١٠) بأنه "ذلك البرنامج العام General Course الذي يسعى في تعليم اللغة إلى تمكين الدارس من الكفاية الأساسية في اللغة الأجنبية، والتي تسمى أيضا الكفاية في اللغة العامة. ويرى البرنامج العام أن هناك معرفة عامة باللغة، يجب أن يكتسبها الدارسون جميعهم، وإن اختلفت تخصصاتهم".

يتضح من التعريفات السابقة أن برامج تعليم اللغة بشكل عام تهتم بتعليم جميع العناصر والمهارات اللغوية، التي تعين الدارس على فهم اللغة الهدف، ومن ثم استخدامها في شؤون حياته العامة. كما أنَّ للبرنامج العام جمهورًا متعدد الخصائص والحاجات، بخلاف البرنامج الخاص.

٢-١-١- تعريف تعليم اللغة لأغراض خاصة (LS):

هناك عدة تعريفات ذُكرت لتعليم اللغة لأغراض خاصة، فقد عُرف بأنه:

١. "ذلك المنهج الذي حددت مواد مقرراته، بصفة رئيسية، وفق تحليل مسبق للحاجات الإبلاغية للمتعلم، وليس على أساس تفضيل المعلم أو المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المنهج معين في تعليم اللغة" (محمود، ١٩٨٣م، ص١١٦).

٢. مدخل لتعليم اللغة تستند كافة عناصره، من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس، إلى الحاجات التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة (Hutchinson, and Waters، ١٩٨٧م، ص١٩).

٣. "الملامح التي تتميز بها اللغة في استعمالات المتخصصين في حقول المعرفة المختلفة أو الممارسين لمهن خاصة مثل الصحفيين ورجال القانون والأطباء وغيرهم" (صالح، ٢٠٠٣م، ص٥٥).

٤. "البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محددة" (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢١٥).

٥. مجموعة محددة من الطلاب الذين يتعلمون الإنجليزية من أجل مجالات معينة أو مسار وظيفي مهني. ويركز مجال الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) على موضوعات ومهارات محددة يحتاجها متعلمو الإنجليزية لأغراض محددة (ESP) في مجال محدد (Molhim، ٢٠١١م، ص٣).

من الملاحظ أن أغلب التعريفات تتمحور حول نقطتين: الأولى طبيعة الجمهور وخصائصه المحددة، والثانية تركيز البرنامج الخاص على احتياجات هذا الجمهور، حيث تستند برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى حاجات المتعلم، إذ تعد معرفة الحاجات وتحليلها الركيزة الأولى لبناء أي برنامج لتعليم اللغة لأغراض خاصة، فتسعى هذه البرامج لتلبية حاجات المتعلم اللغوية في مواقف تواصلية يتعرض لها في مجال معين سواء أكان أكاديميًا أم مهنيًا.

وعلى هذا فقد عرفت الباحثتان برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة بأنها: المدخل الذي يستند إلى حاجات المتعلم من اللغة الهدف، في بناء برنامج يلبيها ويساعد في تحسين الأداء

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغوي في المواقف التواصلية التي يتعرض لها المتعلمون، ذوو خصائص مشتركة ومحددة في المجالات الأكاديمية أو المهنية.

٢-١-٢- الفرق بين تعليم اللغة لأغراض عامة وتعليم اللغة لأغراض خاصة

كثيرًا ما تسبق برامجُ تعليم اللغة لأغراض عامة برامجَ تعليم اللغة لأغراض خاصة؛ كما تعتمد الأخيرة على الأولى؛ لأن المتعلم الذي يلتحق ببرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة لابد أن يكون لديه خلفية لغوية عن اللغة الهدف. ويرى رشدي طعيمة (٢٠٠٦م، ص٢٢٦) أن برامج تعليم اللغة لأغراض عامة وبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة تتفق في الآتي:

١. كلا البرنامجين موجهان للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية.
٢. كلا البرنامجين يشتركان في تمكين الدارس من الاتصال الجيد بالعربية مع الناطقين بها.
٣. كلا البرنامجين يستلزمان منهجية العمل، سواء في تحديد المهارات، أو الأهداف العامة والخاصة، أو إعداد المواد التعليمية، أو التقويم، أو غير ذلك.

ويشير جاك ريتشاردز (Jack Richards، ٢٠١٢م، ص٤١) إلى أن الفرق بين البرنامجين يكمن في هدف التعلم، حيث إن هدف الطلاب من تعلم اللغة لأغراض عامة هو إتقان اللغة من أجل ذاتها أو من أجل اجتياز اختبار عام، بينما الطلاب الذين يتعلمون اللغة لأغراض خاصة فهدفهم من تعلمها هو أداء دور معين، مثل طالب أجنبي في جامعة تدرّس بالإنجليزية، أو مضيفة جوية، أو ميكانيكي، أو طبيب.

في ضوء ما سبق ذكره من أوجه الاتفاق والاختلاف بين النوعين فإن الباحثتين تريان أن الاختلاف بين برامج تعليم اللغة لأغراض عامة وبرامج تعليمها لأغراض خاصة يكمن في تركيز الأخيرة على الحاجات اللغوية للمتعلم في المجال المهني أو الأكاديمي، والمواقف التواصلية التي تستخدم فيها هذه الحاجات، كما تتميز هذه البرامج بجمهور متجانس ذي خصائص مشتركة ومحددة. وتجدر الإشارة إلى أن برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة مهما اختلفت في نقاط معينة مع برامج تعليمها لأغراض عامة، إلا أنها تبقى فرعا منها، وليست فرعا مستقلا عنها. والشكل التالي يبين موقع تعليم اللغة لأغراض خاصة من تعليمها لأغراض عامة:

شكل (١) موقع تعليم اللغة لأغراض خاصة من تعليمها لأغراض عامة

٢-١-٣- خصائص تعليم اللغة لأغراض خاصة (LSP)

تتميز برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة بعدة خصائص منها:

١. التركيز على المتعلم وحاجاته، حيث تُعدُّ هذه البرامج في ضوء حاجات الدارسين (Needs Analysis) التي تقود واضعي البرامج لمعرفة ما سيفعله الدارس باللغة الأجنبية في ميدان دراسته أو حقل عمله (حسين، ٢٠١١م، ص٤١١).

٢. "توظيف الأهداف والمحتوى والمنهجيات التدريسية لتحسين الأداء اللغوي للدارس في المواقف التي ينوي استخدام اللغة فيها" (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦م، ص١١٥).

٣. عدم الالتزام بطريقة تدريس معينة، فالمعلم لا يلتزم باتباع طريقة تدريس معينة، وإنما يختار الطريقة الملائمة للدارس وأغراضه (محمود، ١٩٨٣م، ص ١١٩).

٤. قصر الوقت المخصص لبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، لأنها تركز على حاجات الدارس من اللغة الهدف (حسين، ٢٠١١م، ص٤١١).

٥. التركيز على العناصر اللغوية والمهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه المواقف التي سيستخدم المتعلمُ اللغةَ فيها (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦م، ص١١٥)، فمثلا عند إعداد دورة تدريبية للممرضات، قد يكون التركيز على مهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، وذلك وفقا للمهام الوظيفية للممرضات وحاجاتهن اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦. غالبا ما تُقدَّم برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة لطلاب المستوى المتوسط والمتقدم؛ لما لديهم من خلفية لغوية عن اللغة الهدف، فيكون التركيز على حاجاتهم اللغوية وليس على أساسيات اللغة الهدف.

٢-١-٤- أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة (LSP)

تنقسم برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى قسمين هما:

أولًا: برامج تعليم اللغة لأغراض أكاديمية وهي البرامج التي تهتم بتلبية حاجات المتعلمين من اللغة الهدف لرفع أدائهم في التخصصات الأكاديمية.

ثانيًا: برامج تعليم اللغة لأغراض مهنية وهي البرامج التي تركز على حاجات المتعلمين من اللغة الهدف، والتي تتطلب منهم استخدامها في مهنهم.

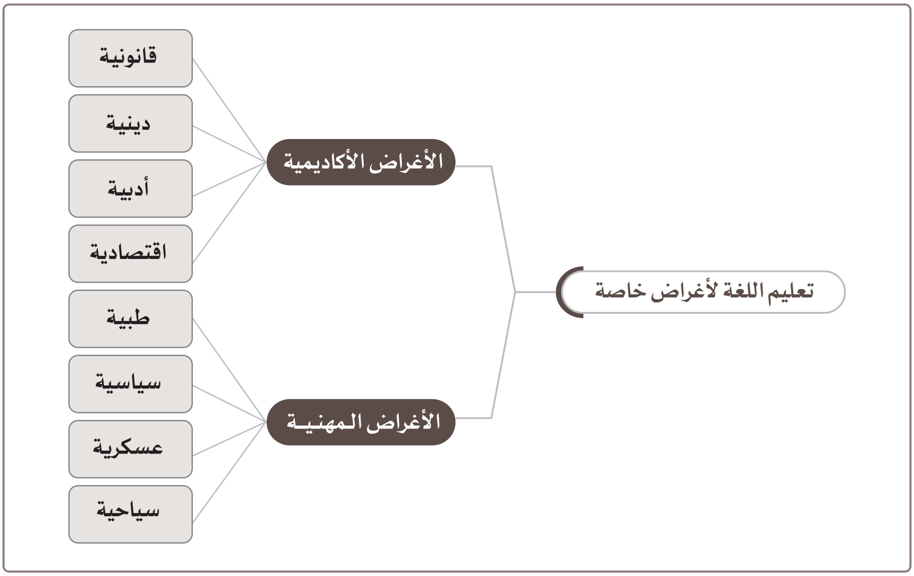
ويتمثل الفرق الأساس بين هذين النوعين، في أن برامج تعليم اللغة لأغراض مهنية، تدور حول حاجات الدارس المرتبطة بالعمل والتدريب. أما برامج تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، فتدور حول الحاجات المتعلقة بالدراسات الأكاديمية (حسين، ٢٠١١م، ٤١٢ص).

والشكل التالي يبين أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة وما يندرج تحتها من مجالات **على سبيل المثال:**

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شكل (٢) أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة



وقد لاحظت الباحثتان تعدد المجالات تحت كل نوع من أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة، وذلك بحسب حاجة المتعلم للغة الهدف في مجال عمله أو دراسته. وهذا يؤكد أهمية الحاجات اللغوية للمتعلم في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث تبنى هذه البرامج بما يتلاءم وحاجات المتعلمين، الذين يجمعهم مجال مهني أو أكاديمي معين.

٢-٢- تعليم اللغة العربية لأغراض تمريضية

تعد مهنة التمريض من أكثر المهن أهمية في مجال العلاج وتقديم الخدمات الصحية (الخواجى، وأحمد، والشرقي، وبرعي، ٢٠١٣م، ص ١٨٤)، فهي مهنة لا تعترف بالعُرف، أو اللون، أو الدين، أو الانتماء السياسي، أو الطبقة الاجتماعية؛ إذ تجسد المثل الإنسانية العليا (بجاج، ٢٠١٥م، ص٣١٠). لذلك تسعى المؤسسات الصحية إلى رفع مستوى جودة الخدمات الصحية المقدمة للمرضى داخل المستشفيات وخارجها، وذلك بالتركيز على الدور التمريضي، إذ أصبح للتمريض نظريات ومفاهيم ومبادئ، وأخلاقيات خاصة به مستقلة عن النظريات والمفاهيم الأخرى الخاصة بالخدمات الصحية العلاجية (الخواجى، وآخرون،

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٣م، ص ١٨٤). وتزامنًا مع التقدم العلمي والتقني الذي حدث في المجال الصحي، أدى إلى تنوع دور الممرضة، فبعد أن كان دورها الرعاية الجسمانية للمريض، وتنفيذ إرشادات ومتطلبات الطبيب، **أصبح دورها يشمل الآتي:**

١. تقديم الرعاية الشاملة للمريض، حيث تشمل هذه الرعاية خدمات النواحي الجسمانية، والنفسية، والعاطفية، والاجتماعية" (بجاج، ٢٠١٥م، ص٣١١).

٢. تنفيذ الخطة العلاجية للطبيب، فالممرضة هي المسؤولة عن إعطاء المريض الدواء طبقًا لتعليمات الطبيب (حسن، ١٩٨٥م، ص ٢٠).

٣. تقوية معنويات المريض، بحيث يكون قادرًا على مقاومة المرض مع جلب الاستقرار والطمأنينة لذوي المريض (الحسن، ٢٠٠٨م، ص ٦٤).

٤. الدور الذي تقوم به في قسمي العمليات والتنويم، بحيث تكون على اتصال دائم بالمريض، سواء بطرح أسئلة معينة لتحضير ملفه الطبي قبل العملية، أو بتجهيزه لغرفة العمليات مع بث الطمأنينة والعمل على تخفيف التوتر الذي ينتابه، أو الملاحظة اليومية للمريض في قسم التنويم.

ومن الملاحظ أن المهام الوظيفية الموكلة إلى الممرضات متعددة الجوانب، حيث إن دورها هو تنفيذ خطة الطبيب المقررة للعلاج، كما أنها تقوم بأداء كل الإجراءات التمريضية ومراقبتها التي ترى أنها لازمة لشفاء المريض، بالإضافة إلى تنسيق خطة الرعاية مع الأعضاء الآخرين للفريق الصحي (حسن،١٩٨٥م، ص٢١). والمهام المذكورة آنفًا إنما هي مهام عامة لمهنة التمريض، قد تتخللها مهام خاصة بكل قسم من أقسام المستشفى، الأمر الذي يجعل المواقف اللغوية التواصلية التي تواجهها الممرضات تتنوع بتنوع هذه المهام، فالممرضة في حالة تفاعل وتواصل مستمر مع أفراد المجتمع، لما تقتضيه مهنة التمريض، والتواصل هنا ليس عشوائيًا، وإنما عن وعي وإدراك تام من الممرضة بأن هذا التواصل هو الجزء الأهم لتأدية مهامها الوظيفية على أكمل وجه (بجاج، ٢٠١٥م، ص ٣١٢). ولتنوعِ المواقف التواصلية التي تواجهها الممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، فإن الباحثتين تريان أنه من الأهمية بمكان استخدام العربية عند التواصل مع المريض غير المجيد للغةٍ أجنبية، الأمر الذي يساعد على مواجهة المواقف التواصلية وإدارتها بنجاح. فالمواقف التواصلية التي تتعرض

لها الممرضات في أقسام التنويم والعمليات والطوارئ، كإجراء تعبئة الملف الطبي أو استمارة ما قبل العملية، قد تستدعي من الممرضة الإلمام بأسلوب الاستفهام وبعض التراكيب النحوية. أما بالنسبة لتعليم المريض وأسرته ومدهم بالإرشادات اللازمة للوقاية من الأمراض والارتقاء بصحتهم، أو توضيح أوقات الزيارة لذوي المريض، فقد تحتاج الممرضة إلى استخدام مجموعة من الأساليب اللغوية لأداء عملها بسهولة كاستخدام أساليب الأمر والنهي. كما تواجه الممرضة شكوى المريض وآلامه من أمر معين، الأمر الذي يتطلب منها معرفة بعض المصطلحات الطبية باللغة العربية لفهم المريض ومساعدته لتلقي العلاج بطريقة صحيحة.

وكل هذه المهام قد تتطلب من الممرضة إجادة مهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، حيث أوضحت الدراسات المعنية بالتواصل بين الطاقم الطبي والمريض أن أبرزَ مهارات اللغة في التواصل الطبي هي مهارتا الاستماع والحديث (علي، ٢٠١٤م، ص١٠٤). فترى الباحثتان تضمين الأنشطة لمهارتي الاستماع والحديث أكثر من مهارتي القراءة والكتابة، خصوصًا أن أغلب التعاملات بين الطاقم الإداري والطبي، من كتابة تقارير ومراسلات بريدية وغيرها، تكتب باللغة الإنجليزية. لذا ينبغي أن تركز البرامج اللغوية المقدمة للطاقم التمريضي على المهارات اللغوية التي يحتاجونها فعلا من اللغة العربية وتعينهم في المواقف التواصلية، وذلك لقصر فترة البرامج الخاصة.

٢-٢-١- أسباب تعلم الطاقم التمريضي للغة العربية

مع التزايد الاقتصادي، والاهتمام السياسي بمنطقة الشرق الأوسط، أصبح تعلم اللغة العربية من اهتمامات أغلب الراغبين بالعمل في المنطقة والتعامل مع أبنائها، سواء أكان في السلك الدبلوماسي، أم في التجارة، أم في المجال الطبي. **ولعل من أهم الأسباب التي تدفع الطاقم التمريضي لتعلم اللغة العربية ما يأتي:**

١. الرغبة في الحصول على فرص وظيفية في البلدان العربية عامة والخليجية خاصة، حيث تؤكد دراسة غزالي (٢٠١٠م) أن ٨٥٪ من طلاب كلية الصحة الموحدة في برنامج دبلوم التمريض بماليزيا يرغبون في العمل في دول عربية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. تسهيل التواصل اللغوي بين الممرضات الناطقات بغير اللغة العربية والمرضى العرب الذين لا يتقنون لغة أخرى. وقد لاحظت الباحثتان عندما أجرتا مقابلات استطلاعية مع الممرضات، أن أغلبهن يحتجن إلى تعلم اللغة العربية للتعامل مع المرضى، حيث تقول إحداهن: "كمتحدثة غير عربية، من الأهمية بمكان أن نتمكن من تعلم اللغة الأصلية للبلد الذي نعمل فيه، فالتواصل مفتاح الرعاية التمريضية المناسبة" (أجريت المقابلة بتاريخ ٢٨-١٠-٢٠١٨م).

٣. معرفة المصطلحات الطبية باللغة العربية؛ وذلك لفهم المريض عندما يستخدم أحد هذه المصطلحات كالحقنة والمغذي وغيرها، ومن ناحية أخرى تستطيع الممرضة شرح الإجراءات اللازمة للمريض.

٤. الحاجة إلى معرفة ثقافة البلد الذي تعمل فيه الممرضة؛ لما تؤديه الثقافة من دورٍ أساسٍ في التفاهم بين الممرضة والمريض، كما أن الكفاءة التواصلية تتطلب فهم السياقات الاجتماعية والثقافية أثناء استخدام اللغة (علي، ٢٠١٤م، ص٤٤).

٢-٣- الحاجات اللغوية

٢-٣-١- مفهوم الحاجات اللغوية (Linguistics Needs):

يشير ريتشاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٨٠) إلى أن مصطلح الحاجات ليس مصطلحا مباشرًا كما يبدو لأول وهلة، وإنما يشير إلى دلالات عدة، فقد يستخدم للإشارة إلى ما يريده المرء، وإلى الرغبات والمطالبات والتوقعات والدافعية، والنقص، والقيود، والمتطلبات.

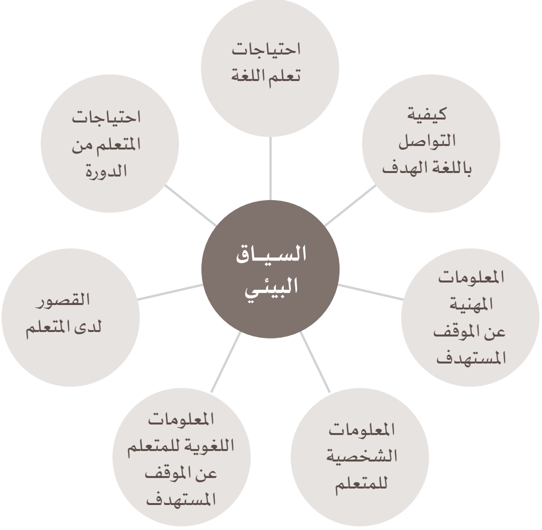
وبالنسبة لمصطلح الحاجات اللغوية (Linguistics Needs)، فتُعَرَّف بأنها: "تلك الأغراض التي تدفعهم إلى تعلم اللغة الأجنبية، فهم يتعلمون اللغة لتحقيق وظائف محددة".

حسين (٢٠١١م، ص ٤١٣).

وقد عرَّف ريتشاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٨٠) الحاجات اللغوية في قوله: "توصف الحاجات غالبًا على شكل عجز لغوي، أي توضيح الفرق بين ما يستطيع المتعلم القيام به في اللغة وما ينبغي أن يكون قادرًا على القيام به. ويوحي هذا بأن الحاجات حقيقة موضوعية، وهي ببساطة تنتظر أن يتم التعرف عليها ومن ثم تحليلها".

من جهة أخرى يُعرَّف مفهوم تحليل الحاجات بأنه: "معلومات مهنية عن المتعلمين، والمهام والأنشطة التي سوف يستخدم المتعلمون اللغة الإنجليزية فيها، من أجل تحليل الوضع المستهدف والاحتياجات الموضوعية" (Dudley-Evans & St John، ١٩٩٨م، ص١٢٥). وقد يكون تحليل الحاجات مفصلًا ليشمل العديد من العوامل المهمة، التي وضعها دودلي إيفانز وجون (Dudley-Evans & St John) باعتبارها من أهم الأطر النظرية لتحليل الحاجات في الشكل الآتي:

شكل (٣) *مكونات تحليل الاحتياجات*



المصدر: ***Dudley-Evans & St John 1998, p.125***

في ضوء الشكل السابق يتضح اعتقاد دودلي إيفانز وجون (Dudley-Evans & St John) بأنه من خلال الموقف البيئي يستطيع مصممو البرامج الخاصة جمع معلومات عن المتعلمين بشكل دقيق وشامل.

كما يرى بروان (Broun) أن تحليل الحاجات يشير بشكل عام إلى الأنشطة التي يتم القيام بها في جمع المعلومات التي يمكن أن تكون أساسًا لبناء المنهج الذي يلبي حاجات التعلم

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمجموعة معينة من الطلاب، وتتعلق هذه الحاجات في برامج اللغة باللغة ذاتها (ورد في طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م، ص٢٢٤-٢٢٥). ويشير ملحم (Molhim،٢٠١١م، ص١١) إلى تعريف تحليل الحاجات بقوله: "هو العملية التي يتم من خلالها استرجاع المعلومات الشخصية مثل الرغبات، والوسائل، والاحتياجات الشخصية، بالإضافة إلى تحديد مستوى اللغة لدى المتعلمين، الأمر الذي يساعد في تحديد ما هو متوقع من البرنامج الخاص، وكيفية إدارته". ويؤكد التعريفان السابقان على فكرة اعتبار تحليل الحاجات هو المنطلق الأساس لبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

كما يقدِّمُ ريتشاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٧٥) تعريفًا لمفهوم تحليل الحاجات، حيث يرى أنها: "الإجراءات المستخدمة لجمع معلومات حول حاجات المتعلمين باسم تحليل الحاجات".

من الملاحظ في التعريفات السابقة أن كل تعريف ركَّز على ما يراه مهمًا في هذا المجال، إلا أنها تتفق في كون الحاجات اللغوية هي الدافع لتعلم لغة ما، والأساس الذي تبنى عليه البرامج الخاصة، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق عملية منظمة -تحليل الحاجات اللغوية- تسهم في اتخاذ قرارات حول بناء هذه البرامج.

٢-٣-٢- أهداف تحليل الحاجات اللغوية:

يرى حسين (٢٠١١م، ص٤١٤) أن تركيز البرنامج على سلسلة من العناصر اللغوية، ومجموعة من استعمالات اللغة، والمهارات اللغوية التي تعين المتعلم أثناء استخدام اللغة الهدف، يعتبر هدفا مهما من أهداف تحليل الحاجات اللغوية. كما يضيف أنه ليس مطلوبا من المتعلم تعلم نظام اللغة كله، ليصبح قادرًا على استخدامها في المواقف التي يواجهها.

ويشير ريتشاردز (Richards،٢٠١٢م، ص٧٦-٧٧) إلى أن تحليل الحاجات اللغوية قد يستخدم في تدريس اللغة لأغراض مختلفة، **من أهمها:**

١. التعرف على الفجوة بين ما يستطيع الطلاب القيام به، وما هم بحاجة إلى القيام به.
٢. تحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء دور معين.

٣. تقييم الدورة القائمة من حيث مناسبتها لحاجات الطلاب المتوقع التحاقهم بالبرنامج بشكل كافٍ.

٤. التعرف على أي تغير في توجه اهتمامات المتعلمين.

٢-٣-٣- إجراءات تحليل الحاجات اللغوية:

تسير عملية تحليل الحاجات اللغوية وفق خطوات وإجراءات عملية منظمة، تسهل على القائم بالتحليل جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، ومن ثم الحصول على معلومات دقيقة وقريبة للواقع. ويشير ريتشاردز (Richards، ٢٠١٢م، ص٩٤) **إلى اتباع الإجراءات الآتية عند تحليل الحاجات اللغوية:**

١. إجراء مسح للأدبيات.

٢. تحليل لعدد كبير من الاستبانات السابقة.

٣. الاتصال بأشخاص سبق لهم أن قاموا بدراسات مشابهة.

٤. مقابلات مع المدرسين لتحديد الغايات.

٥. بناء أداة البحث (الاستبانة وبطاقة المقابلة).

٦. تحكيم أدوات البحث.

٧. تطوير أدوات البحث.

٨. توزيع الاستبانات إجراء المقابلات.

٩. وضع الإجابات في جداول.

١٠. تحليل الإجابات.

١١. كتابة التقرير والتوصيات

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣- منهجية الدراسة:

٣-١- منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لكونه المنهج الذي يلائم أسئلة الدراسة وأهدافها، حيث يرى عبيدات وعدس وعبد الحق (١٩٨٤م، ص١٨٧) "أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا". بالإضافة إلى أن هذه الدراسة لا تقف عند حدود وصف الحاجات اللغوية للممرضات -عينة الدراسة- في مواقف التواصل، بل تتعداها إلى تنظيم المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها؛ وذلك للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية للممرضات الناطقات بغيرها.

٣-٢- مجتمع الدراسة:

قبل أن نتعرف على مجتمع الدراسة الحالية، من الأهمية بمكان أن نبين الفرق بين مصطلحين، الأول (المجتمع الكلي للدراسة) وهو "مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مبان مدرسية، وذلك طبقا للمجال الموضوعي لمشكلة البحث" (العساف، ١٩٩٥م، ص ٩١). وبناء على هذا فإن المجتمع الكلي للدراسة يتكون من المرضات الناطقات بغير اللغة العربية في المستشفيات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية. أما الثاني فهو مصطلح (مجتمع الدراسة) وهو "الذي يمثل مجموعة الوحدات التي تم اختيار العينة منها بالفعل" (القحطاني، العامري، آل مذهب، العمر، ٢٠١٣م، صفحة ٢٦٨)، وعليه فإن مجتمع الدراسة يتكون من المرضات الناطقات بغير اللغة العربية في المستشفيات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

٣-٣- عينة الدراسة:

يُقصد بالعينة بأنها: " مجموعة الوحدات التي اُختيرت من مجتمع الدراسة لتمثل هذا المجتمع في البحث محل الدراسة" (القحطاني، وآخرون، ٢٠١٣م، صفحة ٢٦٩). وعلى

هذا فإن عينة الدراسة تتكون من (٢٥٠) ممرضة يعملن في خمس مستشفيات حكومية وأهلية بمدينة الرياض. والجدول الآتي يبين أسماء المستشفيات وعدد الممرضات المشاركات في كل مستشفى:

جدول (١) *أسماء المستشفيات وعدد الممرضات المشاركات*

اسم المستشفى	عدد الممرضات المشاركات
مدينة الملك فهد الطبية	٧٥ ممرضة
مستشفى واحة الصحة للرعاية الصحية	٥٠ ممرضة
مستشفى د. سليمان الحبيب – الريان	٥٠ ممرضة
مستشفى الملك عبد الله الجامعي	٥٠ ممرضة
مستشفى سند	٢٥ ممرضة
المجموع	٢٥٠ ممرضة

٣-٤- أدوات الدراسة:

أُستخدمت (الاستبانة) أداةً رئيسة للدراسة؛ وذلك لكونها أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتقدم الاستبانة عددًا من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة (عبيدات، وآخرون، ١٩٨٤م، ص١٢١). **وأُتبعت الخطوات الآتية في بنائها:**

أ. الهدف من بناء الاستبانة.

ب. الإفادة من مصادر بناء الاستبانة.

ج. بناء الاستبانة في صورتها الأولية.

د. تحكيم الاستبانة، وصدقها، وترجمتها.

هـ. تجريب الاستبانة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أ. **الهدف من بناء الاستبانة:**

كان الهدف من بناء الاستبانة هو تحديد المواقف التواصلية التي تتعرض لها الممرضة في مجال عملها، وتحليل الحاجات اللغوية التي تحتاجها في هذه المواقف التواصلية.

ب. **الإفادة من المصادر لبناء الاستبانة، وهي كالآتي:**

١. إجراء مسح للدراسات السابقة الخاصة بالتواصل اللغوي في القطاع الطبي، والتي جعلت المرضات جزءًا من عينتها الدراسية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

٢. إجراء المقابلات الاستطلاعية:

- أجرت الباحثتان مقابلة شبه مقيدة مع ثلاث عشرة ممرضة -ناطقة بغير اللغة العربية- في مختلف أقسام مدينة الملك عبد العزيز الطبية بالحرس الوطني (العيادات الخارجية، والتنويم، والطوارئ، والأشعة، والنساء والولادة)، وذلك لمعرفة حاجة المرضة من اللغة العربية في كل قسم من هذه الأقسام، وماهي أبرز المواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية. واستعانت الباحثتان بالدراسات السابقة لبناء دليل المقابلة، خاصةً دراسة علي (٢٠١٤م)، ودراسة الأدغم (٢٠٠٣م).
- أجرت الباحثتان مقابلة شبه مقيدة مع خمس من المرضى في قسم التنويم؛ وذلك لتواصلهم الكثير مع المرضات.
- إجراء مقابلة مفتوحة مع أ. فوزا الشمري -معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود- بتاريخ (٣٠-٥-٢٠١٨م)، وهي من الأساتذة الذين خاضوا تجربة تعليم اللغة العربية للعاملين في المجال الطبي.

والجداول الآتية تبيِّن نماذج من نتائج المقابلات الاستطلاعية لكل فئة من الفئات الثلاث، كما تجدر الإشارة إلى أن الباحثتين نقلتا إجابات المقابَلين كما هي ولم تغيِّرا فيها سوى ترجمة مقابلات المرضات للغة العربية:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. نتائج الأسئلة شبه المقيدة:

- **الأسئلة الموجهة للممرضات:**
  - ما المواقف التواصلية التي تحتاجين فيها لاستخدام اللغة العربية؟
  - ما الذي تحتاجينه من اللغة العربية لأداء عملك؟
- **السؤال الموجه للمرضى:**
  - ما هي الإجراءات التي ترى أن الممرضة بحاجة لاستخدام اللغة العربية فيها؟

جدول (٢) نموذج من نتائج المقابلات الاستطلاعية

الفئة	المقابَل	النتائج
الممرضات	ممرضة١	- شرح الأدوية وإجراءات الخروج - تهدئة المريض ونصحه بالصبر، وسوف يأتي الطبيب في أي وقت اليوم - استعد سيأتي الطبيب بعد قليل - كيف كان يومك؟
المرضى	مريضة١	- عند قياس العلامات الحيوية - التنبيه عندما يأتي الطبيب - عند إعطاء الدواء
المعلمون	أ/ فوزا الشمري	- في الغالب هدفهم التواصل مع المرضى والتفاهم معهم وبعضهم هدفه ديني - المواقف غالبا في العيادة للتفاهم مع المرضى ومعرفة حالاتهم - سؤالهن الأغلب عن مفردات كالحقنة والمغذي وبعض مفردات المرضى التي لا تفهم - حاجتهن للتواصل وكذلك معرفة الثقافة لأننا نعلمهن الفصحى وبعضهن تريد العامية حتى تفهم ما يريده المريض

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. نتائج الأسئلة المقيدة:

جدول (٣) *نتائج الأسئلة المقيدة للممرضات -عينة الدراسة-*

العبارات		مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
إجراءات ما قبل الفحص السريري	١. نداء المريض.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٢. استخدام عبارات الترحيب بالمريض.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
	٣. سؤال المريض عن عمره لتعبئة الملف.	٦٣,٦٪	٣٦,٤٪	
	٤. الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٥. إخبار المريض للاستعداد للفحص الطبي.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٦. توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
في قسم التنويم	١. الاستجابة لشكوى المريض.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٢. الإجابة عن أسئلة المريض.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٣. سؤال المريض عن بعض بياناته لتعبئة الملف.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٤. شرح طريقة تناول جرعة العلاج.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٥. إيقاظ المريض للاستعداد للفحص الطبي اليومي.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
في قسم الأشعة	١. توضيح طبيعة عمل الأشعة للمريض.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٢. الحديث مع المريض للكشف عن عضو معين لعمل الأشعة.	٩٠,٩٪	٩,١٪	
	٣. تنبيه المريض بعدم التحرك أثناء إجراء الأشعة.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
في قسم التحاليل	١. التأكد من اسم المريض.	٧٢,٧٪	٢٧,٣٪	
	٢. الحديث مع المريض عن كيفية عمل التحليل.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	
	٣. استخدام عبارات الشكر.	٨١,٨٪	١٨,٢٪	

جدول (٤) *نتائج الأسئلة المقيدة للمرضى في قسم التنويم*

	العبارات	مهمة جدا	مهمة	غير مهمة
في قسم التنويم	١. نداء المريض	٪١٠٠		
	٢. الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية	٪٨٠	٪٢٠	
	١. الاستجابة لشكوى المريض	٪٨٠	٪٢٠	
	٢. الإجابة عن أسئلة المريض	٪٤٠	٪٦٠	
	٣. سؤال المريض عن بعض بياناته لتعبئة الملف	٪٤٠	٪٢٠	٪٤٠
	٤. شرح طريقة تناول جرعة العلاج	٪١٠٠		
	٥. إيقاظ المريض للاستعداد للفحص الطبي اليومي	٪٨٠	٪٢٠	

٣. **نتائج السؤال المفتوح الخاص بالممرضات-عينة الدراسة:**

- هل هناك حاجات أخرى تردن إضافتها؟

جدول (٥) *نموذج من نتائج الأسئلة المفتوحة للممرضات-عينة الدراسة-*

الممرضة	النتائج
ممرضة١	- أعتقد أنه سيكون من الأفضل تقديم كتيبات لكل الإجراءات باللغة العربية حتى يتمكن المريض من فهم الأمور بشكل كامل
ممرضة٢	- كمتحدثة غير عربية من الأهمية بمكان أن نتمكن من تعلم اللغة الأصلية للغة البلد الذي نعمل فيه، فالتواصل هو المفتاح لرعاية التمريض المناسبة
ممرضة٣	- تثقيف الأقارب بأهمية ساعات الزيارة وعدم مجيء الأطفال إلى المستشفى، فهو ليس ملعبا نلعب فيه

ج. **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:**

تتكون الاستبانة من صفحة غلاف تحتوي على شعار الجامعة، وشعار معهد تعليم اللغة العربية، وعنوان الدراسة، والهدف من إجرائها، واسم الباحثتين ومعلومات التواصل معهما. تليها صفحة خاصة بمعلومات المرضة، وتشمل: الاسم، ومكان العمل، وسنوات الخبرة، وأخيرًا إجادة اللغة العربية. ومن ثم أدرجت الباحثتان محاور الاستبانة، حيث تتكون من ثلاثة محاور، يستهدف المحور الأول منها التعرف على السياق الطبي التواصلي الذي تحتاج فيه المرضة إلى استخدام اللغة العربية، أما المحور الثاني يستهدف سبب حاجة المرضة لتعلم اللغة العربية؛ إما لأسباب مهنية، أو أسباب أخرى، كما يستهدف المحور الثالث الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية ذات العلاقة بعمل المرضة، والتي تحتاج فيها إلى استخدام اللغة العربية. وقد اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت ((Likert في تحديد درجة الموافقة.

د. **تحكيم الاستبانة، وصدقها، وترجمتها:**

١. **الصدق الظاهري:**

عُرضت الاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال علم اللغة التطبيقي، كما صُمم نموذج للتحكيم، وأُدرج أمام كل بند من بنود الاستبانة أربعة خيارات (مهم، غير مهم، تحذف، السبب)؛ ليسهل على المحَكم تحكيم الاستبانة بدقة. وكان عدد النماذج المستردة من المحكمين سبعة من أصل عشرة. وقد اتفق المحكمون على محاور الاستبانة وأغلب البنود في كل محور، كما تباينت آراؤهم حول بعض البنود، وكانت أبرز ملاحظاتهم في تعديل بعض العبارات، وترحيل بعض العبارات -في المحور الثالث- من مجال إلى مجال آخر، وكذلك حذف بعض البنود، واستبدال بعض الكلمات بأخرى. وعُدلت الاستبانة بناءً على ملاحظات المحكمين، بعد اقتناع الباحثتين بها. بعد ذلك تُرجمت الاستبانة للغة الإنجليزية وعُرضت مرة أخرى على المحكمين لتحكيمها بعد الترجمة، وقد عُدلت الاستبانة المترجمة وفقا لآراء المحكمين.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة اُستخدمت معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) *معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه*

المحور	المجال	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	١	٠,٧٣٩**	٥	٠,٨٨٣**
		٢	٠,٨٠٥**	٦	٠,٨٧٢**
		٣	٠,٨٦٢**	٧	٠,٩٢٣**
		٤	٠,٨٥٦**		
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٨	٠,٩٤٠**	٩	٠,٩٣٨**
الحاجة لتعلم اللغة العربية		١	٠,٩٣٨**	٢	٠,٩٤٥**
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	١	٠,٨٥١**	٦	٠,٨٩١**
		٢	٠,٨٩٣**	٧	٠,٩١٣**
		٣	٠,٨٨٦**	٨	٠,٩٤٨**
		٤	٠,٩٤٧**	٩	٠,٩٠٦**
		٥	٠,٨٧٣**		
	التفاعل الوجداني مع المريض	١٠	٠,٩٣٩**	١٢	٠,٩٣٥**
		١١	٠,٩٥٦**	١٣	٠,٩٣٧**

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور	المجال	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	التعاملات اليومية	١٤	**٠,٨٩٣	١٧	**٠,٩١٥
		١٥	**٠,٩٢٣	١٨	**٠,٩٠٨
		١٦	**٠,٩٣١	١٩	**٠,٩١٧
	توضيح الإجراءات	٢٠	**٠,٩٤٦	٢٤	**٠,٩٣٢
		٢١	**٠,٩٣٨	٢٥	**٠,٩٤٣
		٢٢	**٠,٩٥٢	٢٦	**٠,٩٢٤
		٢٣	**٠,٨٢٠	٢٧	**٠,٩٤٥

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٧) *معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه*

المحور	المجال	معامل الارتباط
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	**٠,٩٧٥
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	**٠,٧٣٨
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	**٠,٩٧١
	التفاعل الوجداني مع المريض	**٠,٩٥٥
	التعاملات اليومية	**٠,٩٧٧
	توضيح الإجراءات	**٠,٩٧٢

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول السابق معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

٣. الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة أُوجدت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (٨) *قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة*

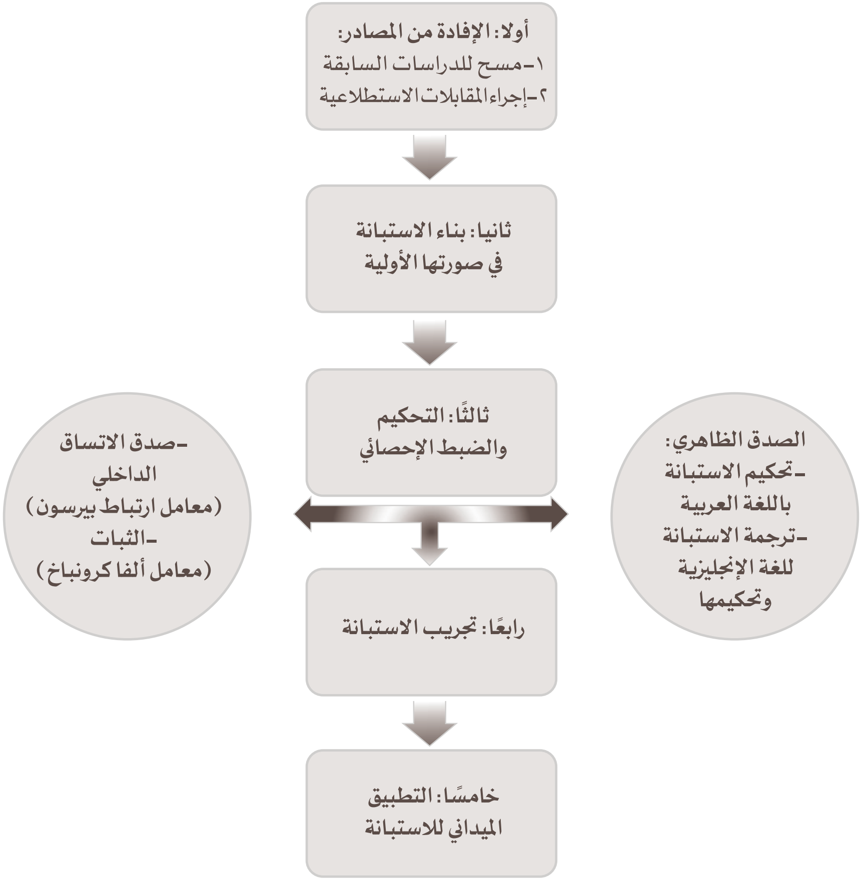
المحور	المجال	معامل ألفا كرونباخ
السياق التواصلي	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	٠,٩٣٥
	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٠,٨٦٦
	السياق التواصلي ككل	٠,٩٢٨
الحاجة لتعلم اللغة العربية		٠,٨٧١
الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية	إجراءات ما قبل الفحص	٠,٩٧١
	التفاعل الوجداني مع المريض	٠,٩٥٧
	التعاملات اليومية	٠,٩٦٠
	توضيح الإجراءات	٠,٩٧٦
	الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية ككل	٠,٩٩٠

يبين الجدول السابق قيم معاملات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

هـ. **تجريب الاستبانة:**

بعد تحكيم الاستبانة وترجمتها والتأكد من صدقها وثباتها، طبقت الباحثتان الاستبانة على عينة تجريبية مكونة من ثماني ممرضات، يعملن في مدينة الملك عبد العزيز الطبية؛ بهدف الوقوف على جوانب القصور التي قد تشتمل عليها الاستبانة، لتتمكنا من تلافيها وتعديلها قبل توزيعها بشكلها النهائي. وقد كانت أغلب عبارات الاستبانة واضحة للعينة التجريبية، الأمر الذي جعل الباحثتين تخطوان الخطوة الآتية وهي التطبيق الميداني. ويبين الشكل التوضيحي الآتي خطوات تصميم الاستبانة:

شكل (١) *خطوات تصميم الاستبانة*



٣-٥- جمع البيانات:

ولتطبيق الاستبانة ميدانيًا، اُتبعت الخطوات الآتية:

١. الحصول على خطاب (تسهيل مهمة باحث) من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، موجهًا لعدد من المستشفيات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

٢. التواصل المباشر وغير المباشر مع مراكز الأبحاث التابعة لكل مستشفى؛ وذلك للحصول على الموافقة لتطبيق الاستبانة في المستشفيات. وتجدر الإشارة إلى أن المدة الزمنية في منح الموافقة، تتفاوت من مستشفى لآخر، وعليه فقد استغرقت هذه الخطوة ما بين أسبوعين إلى شهرين تقريبًا للحصول على الموافقة من المستشفيات المعنية.

٣. بعد الحصول على الموافقة من المستشفيات والتسهيلات للتطبيق الميداني، وُزعت الاستبانة بطريقتين (الورقية والإلكترونية)، وبدأ توزيع الاستبانة من تاريخ ٢-١-٢٠١٩م. وقد خُصص أسبوعان لكل مستشفى، وكان عدد الاستبانات الموزعة في جميع المستشفيات (٢٥٠) استبانة.

٤. بعد جمع الاستبانات من أفراد العينة، قامت الباحثتان باستبعاد بعض الاستبانات غير الصالحة للتحليل الإحصائي؛ **وذلك للأسباب الآتية:**

- عدم الإجابة عن بعض بنود الاستبانة.
- التعبئة الخطأ للاستبانة.
- عدم كتابة المعلومات الخاصة بالمرضة.

٥. بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (١٤٣) استبانة. والجدول الآتي يبين أسماء المستشفيات وعدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٩) أسماء المستشفيات وعدد الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي

اسم المستشفى	الاستبانات الموزعة	الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي
- مدينة الملك فهد الطبية	٧٥	٦٦
- مستشفى د. سليمان الحبيب -الريان	٥٠	١٥
- مستشفى الملك عبد الله الجامعي	٥٠	٢٧
- مستشفى واحة الصحة للرعاية الصحية	٥٠	١٨
- مستشفى سند	٢٥	١٧
المجموع	٢٥٠	١٤٣

٦. فُرِّغت البيانات حاسوبيًا باستخدام برنامج (Excel)؛ وذلك لإدخالها في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على النتائج.

٣-٦- تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمَ برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج **كما يأتي:**

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.

٤- عرض النتائج ومناقشتها:

٤-١- عرض النتائج:

٤-١-١ إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: "ما المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية"؟، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة لكل فقرة، ومن ثم حُسب المتوسط العام لكل بُعد.

البعد الأول: السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى:

جدول (١٠) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى*

الرقم	السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	قسم الطوارئ	٤,١٦	٠,٩٤٧	كبيرة	١
١	العيادات الخارجية	٤,١٣	٠,٩٦٦	كبيرة	٢
٢	قسم التنويم	٤,١١	٠,٨٧٣	كبيرة	٣
٧	قسم العمليات الجراحية	٤,١١	٠,٩١٢	كبيرة	٤
٥	قسم النساء والولادة	٤,٠٩	٠,٨٧١	كبيرة	٥
٣	قسم الأشعة	٣,٨٨	٠,٩٢٣	كبيرة	٦
٤	قسم التحاليل	٣,٨٤	٠,٩٤٧	كبيرة	٧
المتوسط العام		٤,٠٥	٠,٧٨٠	كبيرة	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى تراوحت قيمها بين (٣,٨٤ -٤,١٦) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل الموقف التواصلي رقم (٦) (قسم الطوارئ) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,١٦)، بينما حصل الموقف التواصلي رقم (٤) (قسم التحاليل) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٤). كما يبين الجدول حصول البعد الخاص بالسياق التواصلي عند التعامل مع المرضى على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٥) ودرجة موافقة كبيرة.

البعد الثاني: السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين:

جدول (١١) ***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين***

الرقم	السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٨	مرافقو المرضى	٤,١٣	٠,٩٦٣	كبيرة	١
٩	الزائرون	٤,١٢	٠,٩٤٦	كبيرة	٢
المتوسط العام		٤,١٢	٠,٨٩٦	كبيرة	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين تراوحت قيمها بين (٤,١٢-٤,١٣) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل المجال رقم (٨) (مرافقو المرضى) على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٣)، في حين حصل المجال رقم (٩) (الزائرون) على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٢). كما يبين الجدول حصول البعد الخاص بالسياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين على متوسط حسابي عام قيمته (٤,١٢) ودرجة موافقة كبيرة.

وخلاصة لما تقدم تستعرض الدراسة في الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على أبعاد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية:

جدول (١٢) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المواقف التواصلية اللغوية*

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين	٤,١٢	٠,٨٩٦	كبيرة	١
السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى	٤,٠٥	٠,٧٨٠	كبيرة	٢
المتوسط العام	٤,٠٦	٠,٧٣٨	كبيرة	

يبين الجدول السابق حصول بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرافقين والزائرين على متوسط حسابي قيمته (٤,١٢) ودرجة موافقة كبيرة، تلاه بُعد السياق التواصلي عند التعامل مع المرضى على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٥) ودرجة موافقة كبيرة، كما يبين الجدول حصول المتوسط العام لأبعاد المواقف التواصلية اللغوية على (٤,٠٦) وبدرجة موافقة كبيرة.

٤-١-٢- إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: " ما طبيعة الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية"؟، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كالآتي:

أ. **سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية:**

للتوصل إلى تحليل الحاجات، عمدت الباحثتان لمعرفة سبب حاجة الممرضات لتعلم اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح النتائج:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٣) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجة لتعلم اللغة العربية*

الرقم	الحاجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	**حاجة وظيفية**: أداء مهام العمل اليومي داخل المستشفى، والتواصل مع المرضى ومرافقيهم والزائرين وكذلك زملاء العمل	٤,١٩	٠,٩٧١	كبيرة	١
٢	**حاجة ثقافية**: للاطلاع على طبيعة المجتمع السعودي وفهم ثقافته	٤,٠٩	١,٠٢٧	كبيرة	٢
المتوسط العام		٤,١٤	٠,٩٤١	كبيرة	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على بُعد سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية تراوحت قيمها بين (٤,٠٩ -٤,١٩) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت الحاجة الوظيفية المتمثلة في أداء مهام العمل اليومي داخل المستشفى، والتواصل مع المرضى ومرافقيهم والزائرين وكذلك زملاء العمل، على متوسط حسابي وقيمته (٤,١٩)، في حين حصلت الحاجة الثقافية المتمثلة في الاطلاع على طبيعة المجتمع السعودي وفهم ثقافته على متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٩).كما يبين الجدول حصول إجمالي الحاجات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٤) وبدرجة موافقة كبيرة.

ب. **تحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية:**

ولتحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجداول الآتية تبين النتائج:

المجال الأول: إجراءات ما قبل الفحص:

جدول (١٤) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إجراءات ما قبل الفحص*

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين	٤,٤٠	٠,٧٦١	كبيرة جدا	١
٤	إخبار المريض للاستعداد للفحص الطبي	٤,٣٦	٠,٧٤٦	كبيرة جدا	٢
٨	سؤال المريض عن وجود حساسية معينة	٤,٣٦	٠,٧٨٢	كبيرة جدا	٣
٩	سؤال المريضة عن وجود حالة حمل	٤,٣٤	٠,٧٥٩	كبيرة جدا	٤
١	نداء المريض	٤,٣٣	٠,٧١٠	كبيرة جدا	٥
٣	الحديث مع المريض لقياس العلامات الحيوية	٤,٣١	٠,٧٥٥	كبيرة جدا	٦
٧	التأكد من اسم المريض	٤,٣١	٠,٧٥٣	كبيرة جدا	٧
٢	سؤال المريض عن عمره لتعبئة الملف	٤,٢٨	٠,٧٤٥	كبيرة جدا	٨
٥	تنبيه المريض عندما يأتي الطبيب	٤,٢٦	٠,٨٤٥	كبيرة جدا	٩
المتوسط العام		٤,٣٣	٠,٦٨٦	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال إجراءات ما قبل الفحص تراوحت قيمها بين (٤,٢٦-٤,٤٠) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (٦) والتي تنص على: (شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠)، في حين حصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على: (تنبيه المريض عندما يأتي الطبيب) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٦).كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٣) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

المجال الثاني: التفاعل الوجداني مع المريض:

جدول (١٥) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التفاعل الوجداني مع المريض*

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	سؤال المريض عن حاله وكيف يشعر اليوم	٤,٣٦	٠,٧٣٧	كبيرة جدا	١
١٠	استخدام عبارات الترحيب بالمريض	٤,٣٤	٠,٧٧٠	كبيرة جدا	٢
١٢	استخدام عبارات لبث الثقة في المريض	٤,٣٠	٠,٨٢٣	كبيرة جدا	٣
١٣	استخدام عبارات الشكر	٤,٢٩	٠,٧٤٧	كبيرة جدا	٤
المتوسط العام		٤,٣٢	٠,٧٢٤	كبيرة جدا	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال التفاعل الوجداني مع المريض تراوحت قيمها بين (٤,٢٩-٤,٣٦) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (١١) والتي تنص على: (سؤال المريض عن حاله وكيف يشعر اليوم) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٦)، في حين حصلت العبارة رقم (١٣) والتي تنص على: (استخدام عبارات الشكر) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٩). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٢) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

المجال الثالث: التعاملات اليومية:

جدول (١٦) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعاملات اليومية*

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٦	الإجابة عن أسئلة المريض	٤,٤٠	٠,٧٧٠	كبيرة جدا	١
١٩	إخبار المريض بإعطائه الأدوية اللازمة	٤,٣٨	٠,٧٢٠	كبيرة جدا	٢

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٧	الاستجابة لمساعدة المريض العاجز عن التنقل وقضاء الحاجة	٤,٣٧	٠,٦٩٩	كبيرة جدا	٣
١٥	الاستجابة لشكوى المريض	٤,٣٦	٠,٧٧٤	كبيرة جدا	٤
١٨	إخبار المريض عن ضرورة كشف جزء محدد من جسده خلال فحصه بالأشعة	٤,٢٦	٠,٨٢٨	كبيرة جدا	٥
١٤	توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية	٤,٢٤	٠,٧٦٢	كبيرة جدا	٦
المتوسط العام		٤,٣٤	٠,٦٩٤	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال التعاملات اليومية تراوحت قيمها بين (٤,٢٤ -٤,٤٠) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة جدا، حيث حصلت العبارة (١٦) والتي تنص على: (الإجابة عن أسئلة المريض) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠)، في حين حصلت العبارة رقم (١٤) والتي تنص على: (توجيه المريض لقسم التحاليل أو الأشعة أو الصيدلية) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٤). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٤) ودرجة موافقة كبيرة جدًا.

المجال الرابع: توضيح الإجراءات:

جدول (١٧) *المتوسطات الحسابية والانحرافات لمجال توضيح الإجراءات*

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٦	إعطاء التعليمات للمريض بشأن موعده.	٤,٣٦	٠,٧٣٥	كبيرة جدا	١
٢٠	شرح الإجراءات التي يجب القيام بها للمريض.	٤,٣٤	٠,٧٧٩	كبيرة جدا	٢

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٢	شرح إجراءات الخروج من المستشفى.	٤,٣٤	٠,٧٩٦	كبيرة جدا	٣
٢٥	شرح طريقة تناول جرعة العلاج.	٤,٣٣	٠,٨١٢	كبيرة جدا	٤
٢٧	إعطاء تعليمات لذوي المريض حول ساعات الزيارة.	٤,٢٩	٠,٨٠٣	كبيرة جدا	٥
٢١	إعطاء مرافق المريض توضيحا بالإجراءات الواجب القيام بها للمريض.	٤,٢٧	٠,٨٠٧	كبيرة جدا	٦
٢٤	الحديث مع المريض حول كيفية إجراء التحليل.	٤,٢٥	٠,٨٣٥	كبيرة جدا	٧
٢٣	توضيح طبيعة عمل الأشعة.	٤,١٧	٠,٨١٦	كبيرة	٨
المتوسط العام		٤,٢٩	٠,٧٣٨	كبيرة جدا	

يوضح الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالحاجات اللغوية في مجال توضيح الإجراءات تراوحت قيمها بين (٤,١٧ -٤,٣٦) ومعظمها بدرجات موافقة كبيرة جدًا، حيث حصلت العبارة (٢٦) والتي تنص على: (إعطاء التعليمات للمريض بشأن موعده) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٦)، في حين حصلت العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على: (توضيح طبيعة عمل الأشعة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,١٧).كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٩) ودرجة موافقة كبيرة جدًا.

وخلاصة لما تقدم، تستعرض الدراسة في الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على مجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية:

جدول (١٨) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية*

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التعاملات اليومية	٤,٣٤	٠,٦٩٤	كبيرة جدًا	٣
إجراءات ما قبل الفحص	٤,٣٣	٠,٦٨٦	كبيرة جدًا	١
التفاعل الوجداني مع المريض	٤,٣٢	٠,٧٢٤	كبيرة جدًا	٢
توضيح الإجراءات	٤,٢٩	٠,٧٣٨	كبيرة جدًا	٤
المتوسط العام لجميع المجالات	٤,٣٢	٠,٦٨٨	كبيرة جدا	

يبين الجدول السابق حصول جميع مجالات الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية على درجات موافقة كبيرة جدًا، حيث حصل مجال التعاملات اليومية على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٤)، تلاه مجال إجراءات ما قبل الفحص بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٣)، تلاه مجال التفاعل الوجداني مع المريض بمتوسط حسابي قيمته (٤,٣٢)، في حين حصل مجال توضيح الإجراءات على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٩). كما يبين الجدول حصول إجمالي المجالات المتعلقة بالحاجات اللغوية على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٢) ودرجة موافقة كبيرة جدا.

أما بالنسبة لفقرة **(حاجات أخرى ترون إضافتها)** فقد أضاف أفراد العينة بعض الحاجات اللغوية، والتي تصب جميعها في أهمية تعلم اللغة العربية لأداء مهام عملهم اليومية في المستشفى، وقد ترجمت هذه الحاجات إلى اللغة العربية، وهي كالآتي:

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (١٩) *الحاجات المضافة من قبل بعض أفراد العينة*

	الحاجات المضافة من قبل أفراد العينة
١	نحتاج اللغة العربية في معرفة احتياجات المريض
٢	هناك حاجة ماسة للغة العربية لتقديم الرعاية التمريضية المناسبة
٣	نحتاج اللغة العربية عند تقديم الوجبة أو العلاج
٤	عند توقيع المريض على الموافقة قبل إجراء معين
٥	ما قبل غرفة العمليات، يكون التفاعل كثيرًا مع مرافق المريض
٦	نحتاج اللغة العربية في كل شيء
٧	عند إجراءات دخول المريض للمستشفى، وعند مراقبة مفعول الأدوية على المريض
٨	عندما أريد أن أطمئن المريض بأنني سأفعل كل شيء لرعايته
٩	غالبية العاملين في وزارة الصحة هم من المتحدثين باللغة العربية، ولابد من إيصال رسالة واضحة للمريض بلغته الخاصة، لتجنب أي سوء فهم، وبالتالي سوف يخفف من خطر الأخطاء الطبية
١٠	نحتاج لتعيين مترجم يساعدنا في كل قسم
١١	عند إعطاء تعليمات خاصة بالتثقيف الصحي للمريض
١٢	من المهم جدًّا جعل المريض جزءًا من خطة العلاج، فإذا لم أتحدث اللغة التي يتحدثونها كيف سيعرفون التعليمات التي يجب اتباعها في المنزل وكيفية إيقاف المشكلة مرة أخرى، ومن هنا نحاول بناء الرعاية الصحية الأولية، كما يحق للمريض أن يتلقى المعلومات باللغة التي يفهمها، لذلك فإن تطوير المرضات للتحدث وفهم اللغة العربية سوف يجعلنا نتقدم نحو تحقيق أهدافنا

٤-٢- مناقشة النتائج:

يتضح من عرض النتائج السابقة تَصَدُّر موقف (قسم الطوارئ) قائمة المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضة استخدام اللغة العربية عند التعامل مع المرضى، ويمكن تفسير ذلك بأن قسم الطوارئ يستقبل الكثير من الحالات الحرجة والطارئة، ويوفر لهم رعاية طبية وتمريضية عاجلة وفعالة، فالممرضة هي أول من يستقبل المريض وتسمى بممرضة (الفرز أو التصنيف)، حيث تُصنِّف المرضى حسب خطورة الحالة، إلى حالات حرجة تستدعي التدخل الطبي السريع، وإلى حالات غير حرجة يمكنها الانتظار، فتحاول أخذ معلومات من المريض أو مرافقه حول المشكلة الصحية، والتحقق من أية حساسيات أو مشاكل طبية، كما أنها تقيس العلامات الحيوية، بحيث تقدم رعاية تمريضية عاجلة، فكل تلك المهام تتطلب منها استخدام اللغة العربية استخدامًا جيدًا للتعامل مع المريض أو مرافقه غير المجيدين للغة أجنبية، وتأدية عملها على أكمل وجه. كما احتلّ موقف (العيادات الخارجية) المرتبة الثانية في قائمة المواقف التواصلية التي تتطلب من الممرضة استخدام اللغة العربية، ويمكن تفسير ذلك بأن العيادات الخارجية تضم تحت مظلتها عيادات بمختلف التخصصات (كالعيون، والأنف والأذن والحنجرة، والباطنية، والعظام، والأسنان، وغيرها) وفي كل عيادة من هذه العيادات تتعامل الممرضة مع المرضى، حيث تقوم بعدة مهام مثل مناداة المريض، وقياس العلامات الحيوية، ومن ثم توجيهه لقسم المختبر أو الأشعة -إذا تطلب الأمر ذلك- وإعطاء التعليمات بشأن موعده، كل ذلك يجعل موقف (العيادات الخارجية) من أهم المواقف بالنسبة للممرضات، والتي تحتاج فيها لاستخدام اللغة العربية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة علي (٢٠١٤م)، حيث حصل الموقف التواصلي (في العيادات الخارجية) على مستوى أهمية عالٍ بنسبة (٩٢,٩٪).

من جهة أخرى، أظهرت النتائج في مجال سبب الحاجة لتعلم اللغة العربية حصولَ حاجة الممرضة لتعلم اللغة العربية لأداء مهام عملها اليومية، والتواصل مع المرضى، على درجة موافقة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع أحد أسباب تعلم الطاقم التمريضي للغة العربية - والتي ذكرت آنفًا في الإطار النظري - وهي تسهيل التواصل اللغوي بين الممرضات

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطقات بغير اللغة العربية والمرضى العرب الذين لا يتقنون لغة أخرى، حيث إن الممرضة تحتاج للغة العربية عند التعامل مع هؤلاء المرضى ومرافقيهم في مختلف أقسام المستشفى، وفي أغلب أوقات عملها، الأمر الذي يترتب عليه تقييم جودة الأداء الوظيفي لها، حيث إن المستشفيات تهتم بتقييم الأداء الوظيفي لكل موظف يعمل لديها، وذلك لرفع معايير جودة الخدمات الصحية. فمن الطبيعي أن تحرص الممرضة على تعلم اللغة العربية للتعامل مع المرضى وتعزيز مهارات التواصل لديها، مما يعينها على تأدية عملها بسهولة ويسر، وبالتالي تكون قادرة على رفع مستوى أدائها الوظيفي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة زين الدين (٢٠٠٩م)، حيث إن (٥٢,٥٪) من الممرضات يوافقن على حاجتهن لتعلم اللغة العربية من أجل التواصل في العمل. كما أن المقابلات الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة توضح حاجة الممرضات لتعلم اللغة العربية، مما يتطلب تقديم دورات تدريبية لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة وفق احتياجاتهم المهنية. كما حصلت الحاجة لمعرفة ثقافة المجتمع السعودي على متوسط حسابي (٤,٠٩) وبدرجة موافقة كبيرة، ويمكن تفسير ذلك بأن اللغة والثقافة مرتبطتان، فاللغة تعكس الثقافة وتجسدها، ومن الصعب على دارس أجنبي أن يفهم اللغة -أي لغة- فهما دقيقًا أو أن يستخدمها استخدامًا جيدًا دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة (طعيمة، ١٩٨٢م، ص ٣٤). وعندما ننظر إلى تواصل الممرضة مع المرضى أو المرافقين لهم، فإن هذا التواصل لا يعتمد على تعلمها للغة العربية فقط، بل يعتمد كذلك -بصورة لا تقل أهمية- على معرفتها بالجوانب الثقافية للمجتمع، وفهم طبيعته، كما أن معرفتها لعادات وتقاليد المجتمع تمكنها عند التفاعل مع المرضى من استخدام اللغة بقدر من الوعي بثقافة المجتمع، وبالتالي تبتعد عن الوقوع في سوء الفهم. كما أن الحاجة إلى معرفة ثقافة البلد الذي تعمل فيه الممرضة، يتطلب فهم السياقات الاجتماعية والثقافية أثناء استخدام اللغة؛ لما تؤديه الثقافة من دورٍ أساسٍ في التفاهم بين الممرضة والمريض (علي، ٢٠١٤م، ص ٤٤).

أما في مجال تحليل الحاجات اللغوية في المواقف التواصلية فقد حصل مجال التفاعل الوجداني على درجة موافقة كبيرة جدًّا، ويمكن تفسير ذلك بأن الممرضة تضع في قائمة أولوياتها الاهتمام بالمريض من الناحية الوجدانية، فتحاول التخفيف عن المريض

وتتواصل معه، مما يضمن لها سير خطة الرعاية اليومية بنجاح. وهذا التفاعل الوجداني من ضمن المهام التي وضعت على عاتق الممرضة، حيث ذكر (الحسن، ٢٠٠٨م، ص ٦٤) أن من مهام الممرضة تقوية معنويات المريض، بحيث يكون قادرًا على مقاومة المرض مع جلب الاستقرار والطمأنينة لذوي المريض. كما حصلت العبارة رقم (٦) "شرح سبب حاجة المريض للقيام بفحص معين"، والعبارة رقم (١٦) "الإجابة عن أسئلة المريض" على درجة موافقة كبيرة جدًا، حيث نالت أعلى مراتب قائمة الحاجات اللغوية بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، مما يستدعي تضمين أسلوب الاستفهام عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية تشبع حاجات الممرضات، وتوظيف أدواته في سياق لغوي يتناسب مع المواقف التي تتعرض لها الممرضة عندما تتواصل مع المرضى العرب. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة زين الدين (٢٠٠٩م) في العبارة رقم (١٦)، حيث أشارت النتائج إلى أن (٥٣,٥٪) من الممرضات يوافقن على حاجتهن للغة العربية عند الإجابة عن أسئلة المريض واستفساره.

٥- الخاتمة:

تناولت الدراسة تحديد المواقف التواصلية اللغوية التي تتطلب من الممرضات استخدام اللغة العربية، وتحليل الحاجات اللغوية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، وصممت الاستبانة من ثلاثة محاور، وهي: التعرف على السياق الطبي التواصلي الذي تحتاج فيه الممرضة إلى استخدام اللغة العربية، وسبب حاجة الممرضة لتعلم اللغة العربية، والحاجات اللغوية في المواقف التواصلية ذات العلاقة بعمل الممرضة. وبناءً على نتائج الدراسة يتضح أن الممرضات الناطقات بغير اللغة العربية على قدر كبير من الوعي بحاجتهن للغة العربية لتأدية عملهن في مختلف أقسام المستشفى، وخصوصًا عند التواصل مع المرضى العرب غير المجيدين للغة أجنبية، ويعتبر هذا الوعي دافعًا لهن نحو تعلم اللغة العربية، مما يترتب على ذلك أهمية إعداد برامج لتعليم اللغة العربية لأغراض تمريضية، في ضوء حاجات الممرضات من اللغة العربية.

٦- التوصيات:

توصي الباحثتان بما يأتي:

١. الإفادة من نتائج الدراسة عند تصميم مواد تعليمية للممرضات الناطقات بغير اللغة العربية، وإدراج المواقف التواصلية والحاجات اللغوية في المادة التعليمية حسب الأهمية.

٢. التركيز على المهارات الشفهية (الاستماع والكلام)، وتكثيف الأنشطة التدريبية التي تساعد الممرضة على الطلاقة عند التحدث باللغة العربية مع المرضى العرب غير المجيدين للغة أجنبية.

٣. تضمين المحتوى الثقافي عند تصميم برامج لتعليم اللغة العربية لأغراض تمريضية؛ لما له من أهمية في زيادة الكفاءة التواصلية لدى للممرضات.

٤. تزويد الممرضات بالمصطلحات الطبية باللغة العربية، مع توظيفها في سياق لغوي، حتى يتسنى للممرضة فهم المصطلح واستخدامه عند الحاجة إليه في المواقف اللغوية.

المراجع العربية

آدم، الصديق آدم بركات. (٢٠١٣). *تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة أهدافه وأسسه على كتاب العلوم التربوية لتعليم العربية لأغراض أكاديمية بمعهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية*. المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة.

الأدغم، رضا أحمد. (٢٠٠٣م). *الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها*. ١٥-٢-٢٠١٨، مسترجع من
http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/4.htm#_ftn9

البوشي، محسن؛ سليم، إبراهيم. (د.ت). *"حوار الطرشان" بين الأطباء والمرضى كبار السن الأكثر تضررا*. صحيفة الاتحاد الإماراتية. ١٣-٣-٢٠١٨م، مسترجع من
http://www.alittihad.ae/mobile/investigations_details.php?id=69

الجراح، محمد إبراهيم. (٢٠١٠م). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة السياسة نموذجا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحسن، إحسان أحمد. (٢٠٠٨م). *علم الاجتماع الطبي دراسة تحليلية في طب المجتمع*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخواجي، سمر؛ أحمد، علاء الدين؛ الشرقي، عمر؛ برعي، حسين. (٢٠١٣م). *سياسات الاستقطاب الخارجي لكادر التمريض: دراسة تطبيقية على وزارة الصحة السعودية*. مجلة البحوث التجارية (كلية التجارة- جامعة الزقازيق).ع٢.

العساف، حمد صالح. (١٩٩٥م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

القحطاني، سالم؛ العامري، أحمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (٢٠١٣م). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. ط٤. كلية إدارة الأعمال-جامعة الملك سعود.

بجاج، أحمد. (٢٠١٥م). *سوسيولوجيا المرضة*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

حسن، سعاد حسين. (١٩٨٥م). *قواعد التمريض*. ط٣. الكويت: دار القلم.

حسين، مختار الطاهر. (٢٠١١م). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

ريتشاردز، جاك. (٢٠١٢م). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. ترجمة صالح الشويرخ، و ناصر بن غالي. ط٢ الرياض: النشر العلمي والمطابع–جامعة الملك سعود.

زين الدين، غزالي. (٢٠٠٩م). *تعليم اللغة العربية لأغراض مهنية لطلبة التمريض بالكلية الجامعية الإسلامية العالمية بولاية سلانجور*. مجلة الرسالة. ع (٩).

صالح، محمود إسماعيل. (٢٠٠٣م). *إعداد المعلم في تعليم اللغة لأغراض خاصة*. كتاب ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. معهد الخرطوم الدولي.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٢م). *الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى–معهد اللغة العربية.

طعيمة، رشدي؛ الناقة، محمود. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (١٩٨٤م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

علي، أسامة زكي السيد. (٢٠١٤م). *الحاجات اللغوية الشائعة في مواقف التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية*. الرياض: المعهد العربي للغة العربية.

علي، أسامة زكي السيد. (٢٠١٧م). *المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة*. الرياض: دار وجوه.

فالترا، كلارا؛ أعمارا، عبد الكريم. (٢٠١٣م). *الأطبار الأجانب في ألمانيا ولغة التفاهم مع المرضى*. ١٣/ ٣/ ٢٠١٨م. مسترجع من: http://www.dw.com/ar/.

محمود، عشاري أحمد. (١٩٨٣م). *تعليم اللغة العربية لأغراض محددة*. المجلة العربية للدراسات اللغوية. ع ٢.

مدكور، علي؛ هريدي، إيمان. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رومنة المراجع العربية

Ādam, al-Ṣiddīq Ādam Barakāt. (2013). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah l'ghrāḍ khāṣṣah ahdāfuh wa-ususuh 'alá Kitāb al-'Ulūm al-Tarbawīyah li-ta'līm al-'Arabīyah l'ghrāḍ Akādīmīyat bi-Ma'had al-lughah al-'Arabīyah Jāmi'at Ifrīqiyā al-'Ālamīyah. al-Mu'tamar al-'Ālamī al-rābi' fī Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah wa-ādābihā l'ghrāḍ khāṣṣah.

al-Adgham, Riḍā Aḥmad. (2003m). al-ḥājāt al-lughawīyah al-lāzimah lil-'āmilīn bi-al-qiṭā' al-ṭibbī fī Barāmij Ta'līm al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. 15-2-2018, mstrj' min http: / / www. angelfire. com / ma4 / reda1121/4. htm # _ ftn9

al-Būshī, Muḥsin ; Salīm, Ibrāhīm. (D. t). "ḥiwār al-ṭurshān" bayna al-aṭibbā' wālmrḍá kibār al-Sinn al-akthar tḍrrā. Ṣaḥīfat al-Ittiḥād al-Imārātīyah. 13-3-2018m, mstrj' min http: / / www. alittihad. ae / mobile / investigations _ details. php? id=69

al-Jarrāḥ, Muḥammad Ibrāhīm. (2010m). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā l'ghrāḍ khāṣṣah: Lughat al-siyāsah namūdhajan. Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Jāmi'ah al-Urdunīyah.

al-Ḥasan, Iḥsān Aḥmad. (2008M). 'ilm al-ijtimā' al-ṭibbī dirāsah taḥlīlīyah fī Ṭibb al-mujtama'. 'Ammān: Dār Wā'il lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

al-Khawājī, Samar ; ākharūn. (2013m). Siyāsāt al-Istiqṭāb al-khārijī lkādr al-Tamrīḍ: dirāsah taṭbīqīyah 'alá Wizārat al-Ṣiḥḥah al-Sa'ūdīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tijārīyah (Kullīyat altjārt-Jāmi'at al-Zaqāzīq). '2.

al-'Assāf, Ḥamad Ṣāliḥ. (1995m). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-'Ulūm al-sulūkīyah. al-Riyāḍ: Maktabat al-'Ubaykān.

al-Qaḥṭānī, Sālim ; al-ʻĀmirī, Aḥmad ; Āl madhhab, Muʻaddī ; al-ʻumr, Badrān. (2013m). Manhaj al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah. ṭ4. Kullīyat Idārat alʼʻmāl-jāmʻh al-Malik Saʻūd.

Bjāj, Aḥmad. (2015m). Sūsiyūlūjiyā almmrḍh. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah.

Ḥasan, Suʻād Ḥusayn. (1985m). Qawāʻid al-Tamrīḍ. ṭ3. al-Kuwayt: Dār al-Qalam.

Ḥusayn, Mukhtār al-Ṭāhir. (2011M). Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī ḍawʼ al-Manāhij al-ḥadīthah. al-Qāhirah: al-Dār al-ʻĀlamīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Rytshārdz, Jāk. (2012m). taṭwīr Manāhij Taʻlīm al-lughah. tarjamat Ṣāliḥ al-Shuwayrakh, wa Nāṣir ibn Ghālī. ṭ2 al-Riyāḍ: al-Nashr al-ʻIlmī wālmṭābʻ-jāmʻh al-Malik Saʻūd.

Zayn al-Dīn, Ghazzālī. (2009M). Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lʼghrāḍ mihnīyah li-ṭalabat al-Tamrīḍ bi-al-Kullīyah al-Jāmiʻīyah al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah bi-Wilāyat slānjwr. Majallat al-Risālah. ʻA (9).

Ṣāliḥ, Maḥmūd Ismāʻīl. (2003m). iʻdād al-Muʻallim fī Taʻlīm al-lughah lʼghrāḍ khāṣṣah. Kitāb Nadwat Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lʼghrāḍ khāṣṣah. Maʻhad al-Kharṭūm al-dawlī.

Ṭuʻaymah, Rushdī Aḥmad. (1982m). al-Usus al-muʻjamīyah wa-al-thaqāfīyah li-taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Makkah al-Mukarramah: Jāmiʻat Umm alqrá-mʻhd al-lughah al-ʻArabīyah.

Ṭuʻaymah, Rushdī ; al-nāqah, Maḥmūd. (2006m). Taʻlīm al-lughah atṣālyā bayna al-Manāhij wa-al-istirātījīyāt. Manshūrāt al-Munaẓẓamah al-Islāmīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʻUlūm wa-al-Thaqāfah-Īsīskū.

ʻUbaydāt, Dhūqān ; ākharūn. (1984m). al-Baḥth al-ʻIlmī mafhūmuhu wa-adawātuhu wa-asālībuh. Dār al-Fikr.

ʻAlī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2014m). al-ḥājāt al-lughawīyah al-shāʼiʻah fī Mawāqif al-tawāṣul al-lughawī lmtʻlmy al-lughah al-ʻArabīyah min ghayr al-nāṭiqīn bi-hā fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. al-Riyāḍ: al-Maʻhad al-ʻArabī lil-lughah al-ʻArabīyah.

ʻAlī, Usāmah Zakī al-Sayyid. (2017m). al-Marjiʻ fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lʼghrāḍ khāṣṣah. al-Riyāḍ: Dār Wujūh.

Fāltrā, klārā ; a'mārā, 'Abd al-Karīm. (2013m). al'ṭbār al-ajānib fī Almāniyā wa-lughat al-tafāhum ma'a al-marḍá. 13/3 / 2018m. mstrj' min: http: / / www. dw. com / ar /

Maḥmūd, 'shāry Aḥmad. (1983m). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah l'ghrāḍ mḥddh. al-Majallah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt al-lughawīyah. 'A 2.

Madkūr, 'Alī ; Harīdī, Īmān. (2006m). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. al-Qāhirah: Dār al-Fikr al-'Arabī.

المراجع الأجنبية

Dudley-Evans, T; St. John, M. (1998). Developments in ESP A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press.

Hutchinson , T; Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge University Press.

Kattel, S. (2010). Doctor Patient Communication in Health Care Service Delivery: A Case of Tribhuvan University Teaching Hospital, Kathmandu. Banglandesh: North South University.

Lear, D. (2003). Communicative Needs of English-Speaking Health Care Professionals Who Work With Spanish-Speaking Clients: A Case Study. published PHD Dissertation. The Ohio State University.

Molhim, M. A. (2011). English for medical purposes course design for Arab university students. English for Specific Purposes World(32).

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين:

بيانات الباحثة: **غزية العجمي**، حصلت على درجة الدكتوراه في اللغويَّات التطبيقيَّة العربيَّة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة عام ٢٠٢٤م. تدور اهتماماتها البحثية حول اللغويات الحاسوبية والتطبيقية وتعليم العربية لغة ثانية.	**Author Biodata:** **Ghazyah Al-Ajmi** obtained her PhD in Applied Arabic Linguistics from Imam Muhammad bin Saud Islamic University in 2024. Her research interests include computational and applied linguistics and teaching Arabic as a second language,

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: ghamalajmi@gmail.com

بيانات الباحثة: **أسماء بنت مسهل العتيبي**، أستاذ اللغويات التطبيقية بقسم اللغويات التطبيقية العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حاصلة على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ٢٠١٧تدور اهتماماته البحثية حول اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة.	**Author Biodata:** **Author's name is Asma Mushil Alotaiby.** Professor of Applied linguistic in the Department of Arabic Applied linguistics, College of teaching the Arabic Language., Imam Muhammed bin Saud Islamic University. Prof/Dr. ……… received his PhD degree in 2017) from Imam Muhammed bin Saud Islamic University. Her research interests include sociolinguistics an language acquisition.

معرف أوركيد (ORCID) :

Email: amotaiby@imamu.edu.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

تقويم سلسلة العربية لغتي الثانية: دراسة تحليلية في ضوء معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-005

د. عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي*

(قسم الإعداد اللغوي، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، الرياض، المملكة العربية السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/١٠	١٤٤٧/٢/٧

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل سلسلة العربية لغتي الثانية، حيث تُقوِّم محتواها التعليمي في ضوء مجموعة من المعايير العلمية. وقد شملت عينة الدراسة الكتب الستة. استخدم الباحث بطاقة (تحليل المحتوى) صمَّمها بالاعتماد على سبعة معايير: تربوي، ولغوي، ومهاري، وثقافي، وفني، وتقويمي، بالإضافة إلى معيار الجودة والاعتماد. وفُرِّغت المؤشرات الخاصة بكل معيار على مستويات كتب السلسلة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت النتائج أن السلسلة تتمتع بجوانب لغوية قوية ومحتوى ثقافي إيجابي، بينما تعاني من ضعف في تمثيل مهارة الكتابة، إضافة إلى نقص في الأدوات التقويمية ومواءمة المحتوى مع المعايير الدولية.

أبرزت الدراسة افتقار بعض وحدات السلسلة إلى التنوع في تقديم الأنشطة، وتكرار بعض التدريبات دون تعزيز تدريجي. كما رُصدت فجوات في تمثيل المهارات الشفوية في بعض المستويات، وضعف في تضمين تعليم اللغة في سياقات واقعية.

الكلمات المفتاحية

تعليم العربية لغير الناطقين بها، تحليل المحتوى، تقويم الكتب التعليمية.

*الباحث المراسل: عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي (البريد الإلكتروني: aamahyoubi@imamu.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤؛ ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Evaluation of the *Arabic Is My Second Language* Series: An Analytical Study in Light of Standards for Teaching Arabic to Non-Native Speakers

المعرف الرقمي : https://doi.org/10.60161/2061-007-014-005

Dr. Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi *

Associate Professor of Applied Linguistics in the Language Preparation Department at the Institute for Teaching Arabic Language at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia

Received on	Published on
04-08-2025	01-08-2025

ABSTRACT

This study aims to analyze the Arabic: My Second Language series by evaluating its educational content in light of a set of scientific criteria. The findings revealed that the series possesses strong linguistic elements and positive cultural content. However, it demonstrated weaknesses in representing writing skills, lacked proper assessment tools, and showed limited alignment with international standards. The study also identified a lack of variety in some units› activities, repetition of exercises without progressive reinforcement, and gaps in the representation of oral skills and the integration of language instruction within realistic contexts.

KEYWORDS

Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Content Analysis, Evaluation of Educational Textbooks.

*Corresponding author: Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi (Email: aamahyoubi@imamu.edu.sa).

١- المقدمة:

تُعدّ مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم ركائز تعليم العربية، وتيسيرها للمتعلمين من خلفيات لغوية وتعددات ثقافية. وقد شهدت العقود الأخيرة تطورًا ملحوظًا في تأليف السلاسل التعليمية التي تستهدف هذه الفئة من المتعلمين، إلا أن هذا التطور لم يكن دائمًا تطورًا متوازنًا من حيث استيفاء المعايير التربوية، واللغوية، والتقويمية. وتأتي سلسلة "العربية لغتي الثانية" بوصفها إحدى المحاولات الحديثة الرامية إلى تقديم محتوى تعليمي متدرج وشامل، موزع على ستة مستويات. ويطرح هذا التوجه تساؤلات بحثية حول مدى التزام هذه السلسلة بالمعايير العالمية، والمحلية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تقويمه بصورة علمية دقيقة.

لقد أصبح تعليم العربية لغير الناطقين بها مجالًا أكثر تخصصيًّة يتطلب تكاملاً بين البعدين اللغوي والتربوي، فالعملية التعليمية لا تقتصر على تقديم المفردات والقواعد، بل تضم تطوير المهارات الأربع، وتوظيف الثقافة في المحتوى، وضبط أدوات التقويم بما يخدم أهداف التعليم. وفي هذا الإطار، تتفاوت السلاسل التعليمية في مدى التزامها بالمعايير التربوية الدولية، مثل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية (ACTFL)، بالإضافة إلى المعايير المحلية والعربية المتخصصة. ومن هنا تنشأ الحاجة إلى دراسات تقويمية تُراجع وتُحلّل هذه السلاسل، وتقف على مدى مناسبتها وفعاليتها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣).

وتعد سلسلة العربية لغتي الثانية واحدة من أبرز المشاريع التعليمية الحديثة الموجهة للناطقين بغير العربية في المملكة العربية السعودية، وقد صدرت عن جهة متخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مستندة إلى وثيقة تأليف علمية تبيّن الأهداف، والمبادئ، والمحتوى الذي تقوم عليه السلسلة. وتكمن أهمية هذه السلسلة في أنها تسعى إلى تغطية المستويات اللغوية المختلفة بطريقة متدرجة، مع دمج العناصر الثقافية والتربوية في سياقات واقعية. إلا أن جودة هذه المحاولة لا يمكن الحكم عليها دون تحليل علمي معمّق يستند إلى أدوات تقويمية دقيقة، ويأخذ في الاعتبار المعايير العالمية المتعارف عليها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبناءً على ما سبق، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقديم تقويم شامل لمحتوى سلسلة العربية لغتي الثانية من خلال تحليل كتبها الستة باستخدام بطاقة تحليل محتوى مبنية على سبعة معايير رئيسة: المعيار التربوي، واللغوي، والمهاري، والثقافي، والفني، والتقويمي، والجودة، والاعتماد. ويهدف هذا التقويم إلى الكشف عن مدى تحقق هذه المعايير في محتوى السلسلة، وتحديد نقاط القوة ومواطن القصور فيها، واقتراح توصيات لتحسينها في ضوء نتائج التحليل.

إن أهمية هذه الدراسة تنبع من تركيزها على سلسلة تعليمية حديثة، وتحليلها من منظور شمولي يراعي البنية التربوية، واللغوية، والثقافية للمحتوى. كما أن نتائجها ستُسهم -بإذن الله- في تطوير المقررات التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية.

١-١- مشكلة الدراسة

على الرغم من الانتشار المتزايد لسلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء من خلال المبادرات المؤسسية أو المشاريع الأكاديمية، إلا أن العديد من هذه السلاسل لم يخضع لتحليل تقويمي شامل يكشف مدى تحقق المعايير التعليمية والتربوية المتعارف عليها عالميًّا ومحليًّا. وتشير ملاحظات ميدانية وتوصيات تربوية إلى وجود اختلالات في بعض السلاسل من حيث توازن توزيع المهارات اللغوية الأربع، أو ضعف في توظيف المحتوى اللغوي داخل سياقات وظيفية ملائمة، أو قصور في جوانب الإخراج الفني والتصميم التربوي، فضلًا عن غياب أدوات تقويم فعالة وشاملة (الصبيحي، ٢٠١٣).

ويزداد هذا الإشكال حدة مع استخدام بعض السلاسل دون التحقق من مدى التزامها بمعايير الجودة، مما قد يؤثر سلبًا على نواتج التعلم، ويحدّ من فاعلية البرامج التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تقويم علمي دقيق لسلسلة العربية لغتي الثانية.

وتتحدَّد مشكلة الدراسة في غياب بحوث ودراسات تحليلية منهجية تقيّم هذه السلسلة وفق معايير تربوية متكاملة، تكشف مدى توافق محتواها مع احتياجات المتعلمين، وتبيّن

جوانب القوة والقصور فيها على مستوى المحتوى، والتصميم، والتقويم، ومدى اتساقها مع الأطر العالمية (مثل: CEFR، وACTFL). وتكمن أهمية معالجة هذه المشكلة في تحقيق التحسين المستمر للمواد التعليمية، وضمان جودة البرامج اللغوية، وبناء محتوى يتسم بالشمولية، والفعالية، والاستجابة للتغيرات التعليمية العالمية.

١-٢- أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تحقق المعايير التربوية واللغوية والتقويمية في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما مدى تحقق المعايير التربوية والتعليمية في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

ب. ما مدى تحقق المعايير اللغوية من حيث الصياغة والمفردات والتراكيب في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

ج. ما مدى تحقق توزيع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) عبر مستويات سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

د. ما مدى تحقق التمثيل الثقافي في محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

هـ. ما مدى تحقق الإخراج الفني الداعم للتعلم في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

و. ما مدى تحقق صياغة أنشطة التقويم وتنوعها في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها؟

ز. ما مدى تحقق ارتباط سلسلة (العربية لغتي الثانية) بالأطر والمعايير العالمية مثل CEFR وACTFL للناطقين بغيرها؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١-٣- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

التعرف على مدى تحقق المعايير التربوية والتعليمية في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

أ. التعرف على مدى تحقق المعايير اللغوية من حيث الصياغة والمفردات والتراكيب في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

ب. التعرف على مدى تحقق توزيع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) عبر مستويات سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

ج. التعرف على مدى تحقق التمثيل الثقافي في محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

د. التعرف على مدى تحقق الإخراج الفني الداعم للتعلم في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

هـ. التعرف على مدى تحقق صياغة أنشطة التقويم وتنوعها في سلسلة (العربية لغتي الثانية) للناطقين بغيرها.

و. التعرف على مدى تحقق ارتباط سلسلة (العربية لغتي الثانية) بالأطر والمعايير العالمية مثل CEFR وACTFL للناطقين بغيرها.

١-٤- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في بُعدين رئيسين: البعد العلمي والبعد التطبيقي، ويمكن تفصيلها في ثلاثة أقسام متكاملة:

١-٤-١- أهمية الدراسة للباحثين والمجال العلمي

يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة من الناحية العلمية في إثراء البحوث والدراسات المتخصصة في مجال تحليل المناهج التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية وتقويمها. تقدم

الدراسة نموذجًا تطبيقيًا متكاملاً يعتمد على تحليل سلسلة تعليمية كاملة باستخدام بطاقة تحليل مبنية على معايير معتمدة دوليًا. كما تبرز الأهمية في تصميم أداة علمية موثوقة ذات صدق وثبات، تساعد الباحثين والممارسين على تقييم مدى اتساق محتوى السلاسل التعليمية مع نتائج البحوث الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومع المعايير العالمية المعتمدة في تأليف مناهج تعليم اللغات الأجنبية.

١-٤-٢- أهمية الدراسة لمعدّي المناهج التعليمية

توفر هذه الدراسة إطارًا مرجعيًّا عمليًّا للجهات المسؤولة عن تأليف المناهج التعليمية وتصميمها. إذ يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في تطوير محتوى السلاسل التعليمية الحالية أو تصميم سلاسل جديدة تراعي بشكل أفضل احتياجات المتعلم، من حيث التدرج المنهجي في المحتوى، وتوزيع المهارات اللغوية، ودمج الثقافة المناسبة، واستخدام الوسائط المتعددة الفعالة، بالإضافة إلى ضبط أدوات التقويم بشكل يتوافق مع متطلبات التعلم الحديث.

١-٤-٣- أهمية الدراسة في ضوء الاتجاهات التربوية والمعايير العالمية

تسهم الدراسة في تعزيز الفهم والتطبيق العملي للمعايير التربوية والتعليمية العالمية، مثل CEFR وACTFL، من خلال استخدام معايير تحليل متكاملة تراعي الأبعاد اللغوية، التربوية، الثقافية، والمهارية. وهذا يعزز من جودة المناهج التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية وتأثيرها، ويوفر مرجعية علمية لتطوير البرامج التعليمية بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

١-٥- حدود الدراسة

حدود موضوعية: تنحصر هذه الدراسة في تحليل محتوى سلسلة العربية لغتي الثانية الموجّهة للناطقين بغير العربية، والتي تتألف من ستة مستويات تعليمية، وذلك بهدف تقويم مدى تحقق معايير تعليم اللغة العربية في كتبها.

هذه الطبعة إهــداء من المجمــع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود مكانية: تُطبق الدراسة في بيئة تحليل مكتبية، ولا تشمل تجريبًا ميدانيًّا مباشرًا.

حدود زمانية: طُبّقت أداة تحليل محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) خلال عام ٢٠٢٥، على النسخة الأخيرة من السلسلة الصادرة عام ٢٠٢١، وذلك ضمن حدود زمانية لضمان حداثة نتائج الدراسة وموثوقيتها.

١-٦- مصطلحات الدراسة:

أ. **المعايير التعليمية** (Educational Standards)

تُعرف المعايير التعليمية بأنها أهداف وطموحات تُوضع لتوجيه بناء المناهج وتقويمها، وتشكل مرجعًا لضبط جودة المحتوى التعليمي وقياس مدى ملاءمته لحاجات المتعلّمين، وتشمل هذه المعايير صياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتحديد أدوات التقويم، والتأكد من تكامل عناصر المنهج (طعيمة، ١٩٩٥، ص ٥٥٩)

في هذه الدراسة، تُعرّف المعايير التعليمية على أنها مجموعة من الأهداف والضوابط المحددة التي تُستخدم لتوجيه بناء سلسلة (العربية لغتي الثانية) وتقويمها، بحيث تشمل صياغة الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى التعليمي، وتصميم أدوات التقويم، وضمان تكامل عناصر المنهج. وتُستخدم هذه المعايير بوصفها أداة عملية لقياس مدى جودة المحتوى التعليمي وملاءمته لحاجات المتعلمين ضمن إطار الدراسة، مما يُمكن الباحث من رصد تحققها بشكل موضوعي وكمّي وتحليلها.

ب. **تحليل المحتوى** (Content Analysis)

هو إجراء منهجي يعتمد على تصنيف البيانات النصية وتفسيرها وفق معايير ومؤشرات محددة سلفًا، بهدف استخراج أنماط ومعاني تسهم في تقويم البرامج التعليمية، ويُعد من أكثر الأدوات شيوعًا في تحليل المناهج الدراسية لاستخلاص المؤشرات الكمية والكيفية (العوفي، ١٤٣٦)

في هذه الدراسة، يُعرف تحليل المحتوى بأنه إجراء منهجي ومنظم يُستخدم لتصنيف البيانات النصية المستخرجة من محتوى سلسلة (العربية لغتي الثانية) ورصدها، وفق

معايير ومؤشرات محددة مسبقًا في بطاقة التحليل. يهدف التحليل إلى استخراج أنماط كمية ونوعية تعكس مدى تحقق معايير الجودة في المحتوى التعليمي، مما يمكن الباحث من تقييم السلسلة وتقويمها بشكل موضوعي ومبني على أدلة ملموسة.

ج. الناطقون بغير العربية (Non-Native Arabic Speakers)

هم الأفراد الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، سواء لأغراض دينية أو مهنية أو ثقافية، ويُنظر إليهم في ميدان تعليم اللغات على أنهم يحتاجون إلى برامج تعليمية تراعي اختلافهم اللغوي والثقافي عن الناطقين الأصليين (الفوزان، ٢٠١٦)

في هذه الدراسة، يُقصد بالناطقين بغير العربية الأفراد الذين يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية، لأغراض تعليمية، مهنية، دينية، أو ثقافية. ويفترض في برامج تعليمهم أن تراعي خصوصياتهم اللغوية والثقافية المختلفة عن الناطقين الأصليين، مما يتطلب تقييمًا دقيقًا لسلاسل التعليم مثل (العربية لغتي الثانية) لضمان تلبية هذه الاحتياجات بشكل فعال.

د. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)

هو معيار دولي يُستخدم لتحديد مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين في اللغات الأجنبية. يُقسّم CEFR الكفاءة اللغوية إلى ستة مستويات: A1 وA2 (مبتدئ)، B1 وB2 (متوسط)، C1 وC2 (متقدم)، مما يُساعد في توصيف إنجازات دارسي اللغات الأجنبية بشكل موحد. يُستخدم هذا الإطار في جميع أنحاء أوروبا، وبشكل متزايد في بلدان أخرى، لتوحيد معايير تعلم، وتعليم، وتقييم اللغات (Council of Europe, 2020).

هـ. مجلس تعليم اللغات الأجنبية الأمريكي (ACTFL)

هو منظمة مهنية تأسست في عام ١٩٦٧، تُعنى بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. يُقدم المجلس معايير الأداء اللغوي التي تُستخدم لتقييم كفاءة المتعلمين في اللغات المختلفة، بما في ذلك العربية. تشمل معايير ACTFL خمسة مجالات رئيسية تُعرف بـ"5C's": التواصل، الثقافات، الروابط، المقارنات، والمجتمعات. تُستخدم هذه المعايير لتوجيه تعليم اللغات وتقييم أداء المتعلمين في البيئات التعليمية المختلفة (ACTFL, n.d.).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢- الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النشأة والتطور

يُعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ميدانًا لغويًا وتربويًا حديث النشأة نسبيًا، إلا أنه نال اهتمامًا واسعًا في العقود الأخيرة، سواء من حيث تأصيله النظري أو تطوير مناهجه وأدواته ووسائله التعليمية، غير أنه يمتد في جذوره إلى مراحل مبكرة من تاريخ الحضارة الإسلامية. فقد بدأت ملامحه الأولى من خلال جهود تعليم العربية للوافدين من غير العرب، ممن دخلوا الإسلام أو رغبوا في فهم نصوصه، وذلك في مراكز التعليم التقليدية كالكتاتيب، وحلقات العلم، والمساجد، خاصة في مكة والمدينة والكوفة، والبصرة، ودمشق، والقاهرة (الحدقي، ٢٠٢٤). وارتبط تعليم العربية في تلك الحقبة بالهدف الديني في المقام الأول، حيث كان الغرض منه تمكين غير العرب من فهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ومع تطور العلوم الإسلامية، برزت محاولات أكثر منهجية في تعليم العربية، كما ظهرت مؤلفات تعليمية مختصرة موجهة لغير العرب، أشهرها "الآجرومية" و"ألفية ابن مالك"، التي اعتُمدت لاحقًا في مؤسسات التعليم التقليدي. غير أن هذا التعليم ظل غير منظم ومحدودًا بفئات خاصة إلى أن جاءت بدايات القرن العشرين، فشهدت مؤسسات تعليمية حديثة في العالم العربي توجهًا نحو تطوير برامج تعليمية موجهة لغير الناطقين بالعربية (الحدقي، ٢٠٢٤).

وقد عرفت الساحة الأكاديمية انعطافة نوعية مع منتصف القرن العشرين، عندما أنشأت الجامعات الإسلامية والعربية معاهد ومراكز خاصة لهذا النوع من التعليم، مثل معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومركز تعليم اللغة العربية في الأزهر الشريف. وسرعان ما لحقت الجامعات الغربية بهذا الاتجاه، وأصبحت اللغة العربية مادة تُدرس بوصفها لغة أجنبية في أقسام خاصة، مما أسهم في بلورة هذا المجال علمًا مستقلًا له مناهجه وأهدافه وخصائصه الخاصة (الحدقي، ٢٠٢٤، ص. ٣٣٣-٣٣٤)

شهد هذا التخصص منذ ثمانينيات القرن العشرين تطورًا متسارعًا بفعل التقدم في علم اللغة التطبيقي، واللسانيات النفسية، والتربوية، مما مهّد إلى قيام ميدان "تعليم العربية لغير الناطقين بها" على أُسس علمية تجمع بين النظرية والتطبيق. فبرزت مبادئ "المدخل التواصلي"، وتطورت المهارات الأربع لتأخذ مكانها في البناء المنهجي، كما ظهرت معايير عالمية لتحديد المستويات والكفايات، مثل الإطار الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، ومعايير ACTFL الأمريكية.

وترافق هذا التطور مع انفتاح العالم العربي على السياق الدولي، وتزايد الحاجة لتعليم العربية بشكل كبير في المؤسسات الإعلامية، والمنظمات الدولية، وبرامج التبادل الثقافي، والبعثات الأكاديمية. كما أسهم انتشار وسائل التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني في توسيع نطاق الوصول إلى تعلم العربية حول العالم، وإتاحة الموارد المفتوحة للمتعلمين من مختلف الخلفيات.

ويمثل المتعلمون غير الناطقين بالعربية اليوم فئة شديدة التنوع من حيث الخلفيات اللغوية، والثقافية، والدينية، مما يفرض تحديات على القائمين على تصميم المحتوى التعليمي، **من أبرزها:**

أ. اختلاف النظام الصوتي والحرفي عن لغاتهم الأم، وخاصة بالنسبة للغات اللاتينية أو الآسيوية.

ب. الفروق التركيبية والدلالية التي قد تُحدث لبسًا في اكتساب المعاني.

ج. صعوبة بعض التراكيب العربية (كالإعراب، والضمائر، والمبني للمجهول).

د. المضامين الثقافية التي ترافق كثيرًا من النصوص والحوارات، والتي قد تكون غير مألوفة للمتعلم الأجنبي.

من هنا، تبرز أهمية تقويم المحتوى التعليمي الموجّه للناطقين بغير العربية، لضمان اتساقه مع المعايير العالمية، ومدى مواءمته مع حاجات المتعلم المعاصر، وقدرته على تحقيق أهداف لغوية وتواصلية في آنٍ واحد.

٢-٢- مكونات المنهج التعليمي للغة الثانية

يشير المتخصصون في تعليم اللغات (مثل: Brown, 1995؛ طعيمة، ١٩٩٥) إلى أن المنهج التعليمي للغة الثانية يُبنى على مجموعة من المكونات الرئيسة التي تتكامل لتشكل الإطار العام لأي برنامج لغوي، سواء كان ذلك في كتاب دراسي، أو مقرر جامعي، أو برنامج موجه لفئة معينة من المتعلمين. ويُعد هذا التكامل أساسًا لنجاح المنهج في تحقيق أهدافه التعليمية واللغوية، وتلبية حاجات المتعلمين في بيئة تختلف لغويًا وثقافيًا عن لغتهم الأولى.

٢-٢-١- الأهداف التعليمية

تشكل الأهداف حجر الزاوية في بناء المنهج، إذ تُحدّد النتائج المرجوة من العملية التعليمية، وتعكس التوقعات من أداء المتعلم بعد نهاية الوحدة أو البرنامج. وفي سياق تعليم اللغة الثانية، تُصاغ الأهداف عادة وفق مستويات معيارية (مثل: CEFR أو ACTFL)، وتُغطي الجوانب المعرفية (اللغة بوصفها نظامًا)، والمهارية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والسلوكية (التفاعل الثقافي). كما يُراعى في صياغتها أن تكون واضحة، واقعية، قابلة للقياس، وتتناسب مع المستوى اللغوي والخلفية الثقافية للمتعلمين (ACTFL, 2015).

٢-٢-٢- المحتوى

يتضمن المحتوى كل ما يُقدّم للمتعلم من ومفردات، وتراكيب لغوية، وأنماط تواصليّة، ونصوص، وموضوعات. ويجب أن يكون المحتوى في مناهج اللغة الثانية واقعيًا ووظيفيًا، يُحاكي حاجات المتعلم في استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية. كما يُشترط أن يتسم بالتدرج من البسيط إلى المركب، وبالتكامل بين المهارات، وبالمرونة ليتناسب مع اختلاف بيئات التعلم وأهداف البرامج.

٢-٢-٣- الأنشطة والوسائل التعليمية

تُعد الأنشطة التطبيقية من أهم عناصر المنهج في تعليم اللغة الثانية، لأنها تنقل المحتوى النظري إلى ممارسة تواصلية. وتشمل هذه الأنشطة: التمارين التفاعلية، والألعاب

اللغوية، والمحادثات الموجهة، والعروض الشفهية، والمهام الواقعية، وغيرها. وتدعم هذه الأنشطة بوسائل متنوعة (مطبوعة، ومرئية، ورقمية) تُراعي أنماط التعلم المختلفة، وتُسهم في بناء الكفاءة اللغوية الشفوية والكتابية (Sanako, 2024).

٢-٢-٤- التقويم

يُستخدم التقويم في مناهج اللغة الثانية ليس فقط لقياس نواتج التعلم فحسب، بل لتوجيه العملية التعليمية وتحسينها. ويتنوع بين تقويم تشخيصي يُحدد مستوى المتعلم قبل البدء، وبنائي يُرافق مسار التعلم، وختامي يُقيّم الأداء النهائي. وتشمل أدواته: الاختبارات اللغوية، والملاحظات، وملفات الإنجاز، والمشاريع، والمقابلات الشفهية. كما يُراعى أن يعكس التقويم المهارات المستهدفة وأن يُراعى فيه الإنصاف الثقافي (نوام، ٢٠١٨).

٢-٢-٥- السياق التعليمي

في تعليم اللغة الثانية، يحتل السياق أهمية خاصة، لأنه يحدد بيئة المتعلم (بلد غير ناطق بالعربية أو بلد عربي)، وظروفه (تعليم نظامي أو مكثف)، وخلفيته (لغوية، ثقافية، تعليمية)، وأهدافه (أكاديمية، مهنية، دينية). وكلما كانت مكونات المنهج متسقة مع هذا السياق، زادت فاعليته. فالمتعلمون البالغون يختلفون عن الأطفال، ومتعلّمو اللغة لأغراض دينية يختلفون عن متعلميها لأغراض أكاديمية (ACTFL, 2015).

٢-٢-٦- البعد الثقافي

تتميّز مناهج اللغة الثانية عن غيرها بضرورة تضمين الثقافة بوصفها جزءًا من الكفاية التواصلية. فتعلم اللغة لا ينفصل عن فهم سياقاتها الثقافية. وتشمل الثقافة: القيم، والعادات، وأنماط السلوك، والخطاب الاجتماعي، والمؤسسات. ويجب تقديمها بطريقة تراعي الخلفية الثقافية للمتعلم، وتُجنّبه الصدمة الثقافية أو سوء الفهم (Byram, 1997).

إن أي عملية تقويم للكتاب التعليمي أو المنهج يجب أن تراعي هذه المكونات مجتمعة، لا على سبيل التصنيف فقط، بل في مدى تكاملها، وتناسقها، وتوافقها مع المعايير الدولية،

وملاءمتها للفئة المستهدفة. وتُعد هذه المكونات مرجعًا لأي بطاقة تحليل محتوى تستهدف الحكم الموضوعي على جودة المادة التعليمية المخصصة للناطقين بغير العربية.

٢-٣- معايير تقويم الكتب التعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها

تُعدّ عملية تقويم الكتب التعليمية من المكونات المحورية لضمان جودة برامج تعليم اللغة الثانية، حيث تسهم في الكشف عن مدى مواءمة المادة التعليمية للأهداف المنشودة، واحتياجات المتعلمين، والمعايير الدولية. وقد وضعت العديد من الجهات التربوية العالمية والعربية معايير دقيقة لتقويم الكتب والمناهج، تُستخدم بوصفها مرجعًا عند بناء المحتوى أو مراجعته أو تطويره.

٢-٤- المعايير العالمية

وضعت كل من منظمة ACTFL والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) معايير واضحة لتقويم برامج تعليم اللغات، بما فيها العربية. وتؤكد هذه الأطر أهمية الموازنة بين المهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وضرورة تضمين الأهداف اللغوية والسلوكية، والأنشطة التفاعلية، والتقويم المستمر.

٢-٥- المحاولات العربية لوضع معايير

أظهرت المراجعة أن هناك جهودًا عربية متعددة لتطوير معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة بالبيئات العربية. من أبرز هذه الجهود:

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أصدره المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويهدف إلى وضع معايير لتأليف وتعليم وتدريب مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مستفيدًا من التجارب العالمية والعربية في هذا المجال.

وثيقة معايير جودة مؤسسات التعليم العربية للناطقين بغيرها: تهدف إلى إعداد معايير لمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لضمان الجودة وتعزيز ثقة الهيئات والمؤسسات العلمية بهذه المؤسسات، مع التركيز على القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية.

مشروع تطوير معايير تعليم اللغة العربية وتقييمها للناطقين بها: أطلقته أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، ويهدف إلى تطوير معايير موحدة لتعليم وتقييم اللغة العربية، بالتعاون مع خبراء من مختلف الدول العربية.

هذه المبادرات تسعى إلى توفير أطر مرجعية ومعايير تعليمية تتناسب مع خصوصية البيئات العربية، وتلبي الاحتياجات الفعلية للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية، مع التركيز على الجوانب الثقافية واللغوية الخاصة باللغة العربية.

٢-٦- أبرز المعايير المعتمدة في تقويم الكتاب

استنادًا إلى ما سبق، يمكن تلخيص أهم المعايير التي تُعتمد في تقويم الكتب التعليمية للناطقين بغير العربية في النقاط الآتية:

المعايير التربوية: مثل وضوح الأهداف، وتسلسلها المنطقي، وتناسبها مع مستويات المتعلمين. وهي ما يُطلق عليه "مستويات الأهداف" التي تمثل الإطار المرجعي للتحقق من جودة التوجيه التعليمي

المعايير اللغوية: مثل سلامة اللغة، وتنوع المفردات، وملاءمة التراكيب، وهي ما يُعد أساسًا لضمان صحة المدخلات اللغوية المقدّمة للمتعلم.

المعايير المهارية: وتُعنى بتكامل المهارات الأربع، وعدم التركيز على مهارة دون أخرى، وهو ما يعد جوهر "المدخل التكاملي" الذي يركز على المهارات بوصفها مداخل متداخلة لا متوازية.

المعايير الثقافية: وتهتم بتقديم محتوى يعكس ثقافة اللغة الهدف دون نمطية أو استعلاء، كما شددت عليه عدد من الدراسات مثل دراسة عيسى محمود (٢٠١٧).

المعايير الفنية: من حيث جودة التصميم والإخراج البصري، ومدى تنوع الوسائط، وسهولة استخدام الكتاب من قبل المعلم والمتعلم.

المعايير التقويمية: مثل تنوع أساليب التقييم (اختبارات، ومشاريع، وعروض، وملفات إنجاز)، ووضوح العلاقة بين الأهداف وأدوات القياس.

معايير الجودة العالمية: تُعنى بمدى اتساق الكتاب مع الأطر المرجعية العالمية مثل الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وذلك من حيث وضوح المستويات اللغوية، وتحديد نواتج التعلم، والمهارات المستهدفة في كل مستوى.

٢-٧- بطاقة تحليل المحتوى

٢-٧-١- أهمية تحليل المحتوى في تقويم الكتب التعليمية

يُعد تحليل المحتوى من أبرز أدوات التقويم التربوي المعتمدة في فحص المناهج والكتب التعليمية، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهو إجراء منهجي يتم من خلاله تفكيك مكونات المادة التعليمية وتصنيفها وفق معايير محددة بهدف قياس مدى تحقيقها للأهداف التعليمية، ومواءمتها لحاجات المتعلمين، ومدى اتساقها مع المبادئ التربوية واللغوية الحديثة، واكتشاف الأنماط والاتجاهات في هذه الكتب.

ويؤكد العديد من الباحثين (Harmer, 2007؛ Richards, 2001) أن تحليل المحتوى يُعد خطوة أساسية قبل اعتماد أي كتاب تدريسي أم تعميمه، لأنه يُوفر تصورًا دقيقًا حول مدى اتساق عناصر المنهج وتكامله. وكما يشير بعض الباحثين فإن التقييم الموضوعي للكتاب لا يمكن أن يتم دون تحليل محتواه من حيث التوازن بين المهارات، ونوع النصوص، وتنوع الأنشطة، والأهداف التعليمية الصريحة أو الضمنية.

٢-٧-٢- وظائف تحليل المحتوى

وتكمن أهمية تحليل المحتوى في كونه:

أ. يكشف التوازن أو الاختلال بين المهارات اللغوية: من خلال مقارنة حجم أنشطة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في كل وحدة.

ب. يُحدد مدى تحقق الأهداف التعليمية: بمقارنة ما هو مصرح به من أهداف بما يتحقق فعليًّا عبر المحتوى والأنشطة.

ج. يرصد توظيف المفردات والتراكيب: إذ يمكن من خلاله تحليل مدى مناسبة المفردات لمستوى المتعلم، وتنوعها، ومدى ورودها في سياقات تواصلية ذات معنى.

د. يُساعد على تقديم توصيات تطويرية موضوعية: لأن التحليل يُبرز جوانب القوة والقصور، ويمنح القائمين على تطوير المنهج بيانات واقعية قابلة للقياس.

وقد أشار عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٤) إلى أن "تحليل محتوى كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها يُسهم في كشف مدى التوازن المهاري داخل الكتاب، وكذلك في استكشاف حضور الثقافة العربية بشكل غير مباشر من خلال النصوص".

وفي دراسة للفوزان على سلسلة "العربية للعالم"، أوضح أن "التحليل الموضوعي للكتاب أظهر تحقيقًا كبيرًا في الجوانب الشكلية والإخراج، مقابل مستوى متوسط في الأنشطة والمحتوى وأساليب التقويم، مما يُبرز أهمية التحليل في دعم اتخاذ قرارات التحسين" (الفوزان، ٢٠١٦).

إن تحليل المحتوى لا يُعد مجرد إجراء تقني، بل هو عملية تقويمية عميقة تستند إلى مناهج وصفية وكمية، وتُسهم في ضمان جودة الكتاب قبل وصوله إلى المتعلم. ويُعد اعتماد بطاقة تحليل مستندة إلى المعايير العالمية والمحلية، أداة ضرورية لا غنى عنها عند تقويم أي كتاب تعليمي للغة العربية لغير الناطقين بها.

٢-٨- وصف السلسلة التعليمية

٢-٨-١- وصف عام لسلسلة "العربية لغتي الثانية"

تُعد سلسلة العربية لغتي الثانية واحدة من السلاسل التعليمية المتكاملة الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد أُعدّت وفق رؤية تعليمية حديثة تهدف إلى تزويد المتعلم بكفايات لغوية وتواصلية متدرجة، من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم. وتُعنى هذه السلسلة بتقديم اللغة العربية بوصفها وسيلة تواصل في مواقف الحياة اليومية، مستفيدة من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، خصوصًا المدخل التواصلي الوظيفي، الذي يربط اللغة بالاستخدام والسياق.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-٨-٢- مكونات السلسلة

تتكوّن السلسلة من ستة كتب تعليمية، تمثل المستويات اللغوية من A1 إلى C2 حسب تصنيف CEFR الأوروبي، حيث صُممت بطريقة تراعي التدرج اللغوي والمهاري:

المستوى الأول: للمبتدئين جدًّا (A1)

المستوى الثاني إلى الرابع: للمتعلمين في المستويات الأساسية والمتوسطة

المستوى الخامس والسادس: للمستوى المتقدم

وقد أشارت وثيقة التأليف الخاصة بالسلسلة إلى أنها تستهدف فئة الناطقين بغير العربية من المتعلمين في المرحلة العامة، سواء في البيئات العربية أو غير العربية، مع التركيز على تعلم اللغة الفصحى المعاصرة، في سياقات وظيفية واقعية.

٢-٨-٣- خصائص ومواصفات السلسلة

النوع اللغوي: تعتمد اللغة الفصحى المبسطة، وتتجنب التعقيد النحوي دون الإخلال بسلامة البنية.

المنهج: يقوم على المدخل التواصلي الوظيفي، حيث تُبنى الوحدات على مواقف حياتية، مثل التحية، التسوق، التعارف، الخدمات العامة، وما شابه.

البنية: كل كتاب يتكون من وحدات تعليمية، تضم حوارات، ونصوص، وتدريبات على المهارات الأربع، وقوائم مفردات وتراكيب.

الوثيقة المرجعية: أُرفقت بالسلسلة وثيقة تأليف شاملة تحدد الأهداف العامة والخاصة، وتوزيع المفردات، وتسلسل المهارات.

٢-٨-٤- البناء الداخلي لسلسلة "العربية لغتي الثانية"

تتكون سلسلة العربية لغتي الثانية من ستة مستويات تعليمية، ويتضمن كل كتاب عددًا من الوحدات الدراسية المصممة لتعليم المهارات اللغوية الأساسية للناطقين بغير

العربيـة. ويعتمـد توزيـع المحتـوى في كل وحـدة علـى تقسـيمات محـددة تشـمل دروسًـا نصيـة، وتدريبـات لغويـة، وأنشـطة تعليميـة مصاحبـة، مـع ترتيـب يتـدرج في تقديـم المفـردات والتراكيـب والمهـارات اللغويـة.

٢-٨-٥- هيكل الوحدة الدراسية

تتكون كل وحدة تعليمية في سلسلة "العربية لغتي الثانية" عادةً من العناصر الآتية:

أ. **مقدمة الوحدة:**

تُفتتـح كل وحـدة بعنـوان رئيـس ووصـف موجـز يوضـح الهـدف منهـا، وغالبًـا مـا يُرفـق ذلـك بصـورة دلاليـة تمهّـد للموضـوع. وتهـدف هـذه المقدمـة إلى تنشـيط خلفيـة المتعلـم وتحفـيزه لغويًـا وفهمًـا.

ب. **النص أو الحوار التمهيدي:**

يُعـد النـص أو الحـوار العنصـر المحـوري في بدايـة كل وحـدة، ويُقـدَّم بلغـة فصيحـة مبسـطة، تتنـاول مواقـف حياتيـة واقعيـة ذات صلـة ببيئـة المتعلـم وسـياقه الثقـافي، ويُسـتخدم بوصفـه نقطـة انطـلاق لبقيـة أنشـطة الوحـدة مـن مفـردات وتراكيـب وتدريبـات مهاريـة.

ج. **أنشطة المفردات والفهم:**

تـأتي بعـد النـص أنشـطة لفهمـه واسـتيعاب المفـردات الجديـدة، وتـتراوح بـين الأسـئلة الموضوعيـة، وأسـئلة الصـواب والخطـأ، والاختيـار مـن متعـدد، بالإضافـة إلى أنشـطة التكميـل والترتيـب.

د. **أنشطة القواعد والتراكيب:**

تُقدّم التراكيـب النحويـة ضمـن السـياق التعليـمي للوحـدة، باتبـاع أسـلوب اسـتقرائي، حيـث يُطلـب مـن المتعلـم أن يسـتنتج القاعـدة النحويـة مـن خـلال الأمثلـة المعروضـة، ثـم ينتقـل إلى مجموعـة مـن التدريبـات التطبيقيـة المصاحبـة لذلـك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هـ. **تدريبات المهارات:**

تتنوع التدريبات لتغطي المهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وتراعي تدرج الصعوبة، وتستهدف الكفايات التواصلية واللغوية على حد سواء.

و. التقويم الختامي:

في نهاية كل وحدة، يوجد تقويم يلخص المهارات والمفاهيم التي تم تناولها، ويُستخدم للتحقق من تحقق الأهداف التعليمية للوحدة، ويتضمن أنشطة تقييمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢-٨-٦- وثيقة التأليف: الأهداف والمنطلقات

تُعد وثيقة التأليف المصاحبة لسلسلة "العربية لغتي الثانية" من المرتكزات الأساسية التي توضح فلسفة السلسلة، وأهدافها التعليمية، والمنطلقات النظرية التي بُنيت عليها. وتكشف هذه الوثيقة عن وعي تربوي ولساني واضح لدى المصممين، حيث توضح المسارات المنهجية التي اختارتها السلسلة في تنظيم المحتوى التعليمي وتحديد المهارات المستهدفة.

٢-٨-٧- أبرز ما تتضمنه وثيقة التأليف:

أ. **تعليم العربية بوصفها أداة تواصل وظيفي:**

تعتمد السلسلة على المدخل التواصلي الوظيفي، الذي يُركّز على استخدام اللغة في المواقف اليومية، لا على حفظ القواعد والنصوص المجردة. وقد أشار الباحثون إلى أن "المدخل التواصلي يعد من المداخل الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ويُعطي الأولوية لاستخدام اللغة في التواصل، وليس في دراستها بوصفها مادة مجردة"

ب. **دمج المفردات بالتراكيب:**

تستند السلسلة إلى التكامل بين المفردات والتراكيب، حيث يتم تقديم المفردات الجديدة ضمن سياقات نحوية وتواصلية متكاملة، مما يعزز من قدرة المتعلم على توظيفها وظيفيًّا. وقد بيّنت الدراسة أن "المنهج لا يُقدّم التراكيب النحوية بشكل مستقل، بل يدمجها بالمفردات في مواقف طبيعية تؤدي وظيفة حقيقية"

ج. **المواقف الواقعية بوصفها موجهًا للمحتوى:**

صُمّمت الدروس حول مواقف حياتية يومية مثل (في السوق - في المطار - في الفصل - في الفندق)، وهو ما يؤكد تبنّي السلسلة للغة بوصفها أداة أداء تواصليًّا وظيفيًّا. ويعلّق بيرام (Byram, 1997) بأن "اللغة في مناهج تعليم اللغات الثانية ينبغي أن تُقدّم من خلال المهام الواقعية والتواصلية، التي تنقل المتعلم من عالم الصف إلى عالم الاستخدام"

د. **التدرج المرحلي للكفايات:**

تعتمد السلسلة هيكلة داخلية واضحة لتوزيع الكفايات اللغوية والمهارية عبر المستويات الستة. فكل مستوى يبني على ما قبله، ويضيف مهارات ومفردات أوسع وأعمق، ضمن منحنى نمائي متكامل يراعي النمو اللغوي للمتعلمين.

هـ. **غياب الربط المباشر بـ CEFR و ACTFL:**

ورغم اعتماد السلسلة على تصنيف داخلي دقيق للمستويات، إلا أنها لا تنص صراحة على ربط مستوياتها بأطر مرجعية عالمية مثل CEFR أو ACTFL. ويُعد هذا جانبًا يمكن تطويره لاحقًا. وقد علّق الحدقي (٢٠١٨) على ذلك بقوله: "ما زالت كثير من السلاسل العربية تفتقر إلى مواءمة واضحة مع الإطارات العالمية، مما يُضعف قابلية دمجها في السياقات التعليمية الدولية".

٢-٩- الدراسات السابقة:

في ظل ازدياد الإنتاج العلمي في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، ظهرت مجموعة من الدراسات التي تناولت تقويم السلاسل التعليمية من زوايا مختلفة، مما يوفّر أرضية علمية صلبة لهذه الدراسة. وتكمن أهمية مراجعة هذه الدراسات في الوقوف على المناهج والأدوات التي استخدمها الباحثون، واستلهام آليات التقويم والمعايير المعتمدة لديهم، إضافة إلى تحديد الفجوات البحثية التي لم تُغطّ بعد. ويُسهم عرض هذه القراءات السابقة في ربط الدراسة الحالية بالسياق العلمي العام، وتأكيد الحاجة إلى دراسة تحليلية تقويمية شاملة لسلسلة العربية لغتي الثانية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-٩-١- دراسة أحمد نور خالص (٢٠٠٧).

تناولت هذه الدراسة المحتوى الثقافي في سلسلة العربية بين يديك، من خلال تحليل ثلاث وحدات دراسية تتضمن موضوعات: التحية، الطعام، والعبادة. وأظهرت النتائج ضعفًا في التنوع الثقافي، وقصورًا في تقديم الثقافة بأساليب تفاعلية. وقد اعتمدت الدراسة منهجًا ميدانيًّا تجريبيًّا شمل تطبيقًا فعليًّا في المدارس، مما أعطى نتائجها طابعًا واقعيًّا يمكن الإفادة منه في تقييم المحتوى الثقافي في المناهج التعليمية.

٢-٩-٢- دراسة الخويطر، إيمان بنت سعد (٢٠١٧).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى استيفاء سلسلة كنوز لمعايير المدخل التواصلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت بطاقة تحليل اشتملت على ٤٧ مؤشرًا تواصليًّا، عُرضت على ١٣ محكمًا. وقد كشفت النتائج عن ضعف في استيفاء السلسلة لهذه المعايير، خصوصًا في: الأنشطة الوظيفية (١٠,٤٪)، والتقويم (٢٩,٧٪)، ومهارات التواصل (٤٥,٨٪)، مما قاد إلى توصيات بتطوير المحتوى والأنشطة وفق المنهج التواصلي. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تركيزها على الجانب المهاري والتفاعلي للمحتوى، وهي جوانب حاسمة في تقويم السلاسل المعاصرة.

٢-٩-٣- دراسة محمد، عوض أحمد أدروب (٢٠١٩).

هدفت الدراسة إلى تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك من خلال تحليل ٨ كتب (٤ للطالب، ٤ للمعلم)، باستخدام بطاقة تقويم مبنية على معايير الأهداف التربوية. وكشفت النتائج أن السلسلة تستوفي المعايير بدرجة عالية في بعض المستويات، لكنها تعاني من نقص في تحديد الأهداف في المستوى الأول. أوصت الدراسة بتعزيز التكامل بين الأهداف والوحدات الدراسية، مما يجعلها مرجعًا مهمًّا لتحسين صياغة الأهداف التعليمية.

٢-٩-٤- دراسة سبوعي، صالح (٢٠٢٠).

عالجت الدراسة تقويم كتابي القراءة والكتابة من سلسلة مهارات لغة القرآن الكريم. واتبعت منهجًا تحليليًّا تقويميًّا، معتمدًا على أدوات موجهة لتقويم المهارات. وخلصت

إلى أن السلسلة تحقق أهدافها التعليمية بشكل عام، لكنها تحتاج إلى بعض التعديلات في تمثيل المهارات والاتساق بين الوحدات. وتعد هذه الدراسة إضافة مهمة في تقويم الكتب التعليمية ذات الطابع الديني والثقافي، وتؤكد على ضرورة التكامل بين الأهداف والمحتوى.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة، فإن معظم الدراسات ركزت على سلاسل محددة (مثل العربية بين يديك وكنوز)، ولم تتناول بعدُ سلسلة العربية لغتي الثانية التي تمثل إحدى المحاولات الحديثة في هذا المجال. ومن هنا، تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى سد فجوة بحثية واضحة، عبر تقديم تقويم تحليلي شامل لسلسلة تعليمية متكاملة باستخدام بطاقة تحليل مبنية على سبعة معايير، بما يسهم في تقديم تصور واقعي عن جودة هذه السلسلة، وتقديم توصيات تطويرية تستند إلى بيانات دقيقة ومعايير عالمية.

تُظهر الدراسات السابقة تنوعًا في التوجهات والمنهجيات المستخدمة في تقويم السلاسل التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية، حيث ركز بعضها على تحليل الأهداف التربوية، بينما تناول البعض الآخر المحتوى الثقافي (خالص، ٢٠٠٧)، أو المهارات التواصليّة (الخويطر، ٢٠١٧)، في حين اختارت دراسات أخرى التركيز على مهارات معينة كالقراءة والكتابة (سبوعي، ٢٠٢٠). هذا التنوع يبرز مدى الحاجة إلى دراسات شمولية تجمع بين هذه الأبعاد وتُقيّم السلاسل التعليمية في ضوء معايير مركبة تجمع بين اللغوي، والتربوي، والثقافي، والمهاري، والتقويمي.

٣- إجراءات البحث وأدواته

٣-١- منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى كتب سلسلة (العربية لغتي الثانية)، باستخدام بطاقة تحليل محتوى مبنية على سبعة معايير: التربوي والتعليمي، واللغوي، والمهاري، والثقافي، والفني الإخراجي، والتقويمي، والجودة والاعتماد.

٣-٢- عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من كتب سلسلة "العربية لغتي الثانية" كافة، وعددها ستة مستويات، تمثل جميع مراحل تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (A1 إلى C1).

٣-٣- أداة الدراسة: بطاقة تحليل المحتوى

تُعد بطاقة تحليل المحتوى أداة منهجية دقيقة في تقييم المناهج التعليمية، وقد اعتُمدت في هذه الدراسة لتقويم سلسلة "العربية لغتي الثانية" بناءً على دمج معايير عالمية ومحلية ومعرفية، بما يضمن شمولية التحليل وموضوعيته.

٣-٣-١- طبيعة الأداة

بُنيت بطاقة تحليل المحتوى بناءً على:

أ. **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك CEFR:** حيث اعتُمدت توصيفات المهارات اللغوية المتدرجة من A1 حتى C1، وهو ما ينسجم مع تصنيف المتعلمين وفق القدرة على الإنجاز اللغوي في المهارات الأربع

ب. **معايير ACTFL:** خاصة في تحديد الكفايات التواصلية ومجالات الأداء، وفق محاور: التواصل، الثقافات، الروابط، المقارنات، والمجتمعات (5Cs) كما هو منصوص عليه في "Standards for Foreign Language Learning" الصادرة عن ACTFL

ج. **نماذج تحليل من الدراسات السابقة:** استُفيد من دراسات تحليلية على سلاسل مشهورة مثل "العربية بين يديك" و"العربية للحياة"، والتي استخدمت بطاقات تحتوي على مؤشرات تربوية ولغوية وتقويمية شاملة.

٣-٣-٢- أبعاد البطاقة

تتكون بطاقة التحليل من سبعة معايير رئيسة، تتفرع إلى مؤشرات فرعية، كما يلي:

أ. **المعيار التربوي والتعليمي (٥ مؤشرات):** يشمل وضوح الأهداف، تسلسلها، ملاءمتها للفئة، دعم التعلم النشط، توافقها مع السياسات التعليمية.

ب. **المعيار اللغوي (٤ مؤشرات):** يتعلق بسلامة اللغة، وتنوع المفردات، وتدرج التراكيب، ومدى طبيعية النصوص.

ج. **المعيار المهاري (٣ مؤشرات):** يشمل تكامل المهارات الأربع، توزيعها، وتكرارها بوعي تربوي.

د. **المعيار الثقافي (٣ مؤشرات):** يغطي مدى تمثيل الثقافة العربية، والتوازن بين المكونات الثقافية، ومدى احترام تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين.

هـ. **المعيار الفني والإخراجي (٤ مؤشرات):** يشمل جودة التصميم، الصور، الخطوط، والتنظيم العام للصفحة.

و. **المعيار التقويمي (٣ مؤشرات):** يتناول تنوع أدوات التقويم، ترابطها مع الأهداف، وشموليتها.

ز. **معيار الجودة والاعتماد (٣ مؤشرات):** يبحث في مواءمة السلسلة مع المعايير الدولية مثل CEFR وACTFL، إضافة إلى وجود تغذية راجعة واضحة، واستعدادها للتطوير المستقبلي.

٣-٣-٣- طريقة استخدام البطاقة

أ. **نطاق التطبيق:** طُبّقت البطاقة على الكتب الستة كاملة التي تمثل المستويات من الأول إلى السادس.

ب. **طريقة الرصد:** سُجِّل تحقق كل مؤشر عبر ثلاث حالات: (نعم - جزئيًا - لا).

ج. **طريقة التحليل:** رُمّزت النتائج وحُلّلت إحصائيًا باستخدام التكرارات والنسب المئوية، مما أتاح الوصول إلى أحكام وصفية دقيقة حول تحقق كل معيار داخل كل مستوى.

٣-٣-٤- انسجام بطاقة التحليل مع المدخل التواصلي الوظيفي

نظرًا لأن مؤلفي سلسلة العربية لغتي الثانية قد صرّحوا بوضوح في وثيقة التأليف بأن المنهج المعتمد في بناء السلسلة هو المدخل التواصلي الوظيفي (Communicative Functional

Approach)، فقـد حـرص الباحـث علـى أن تنسـجم بطاقـة تحليـل المحتـوى مـع هـذا المدخـل، بوصفه الإطار النظري الذي تستند إليه السلسلة في تصميمها، وأسلوب تقديمها للمحتوى، وتنظيمها للمهارات.

وقد تمثّل هذا الانسجام في التركيز على المؤشرات التي تعكس الكفاية التواصلية والوظيفية للغة، **مثل:**

أ. توظيف اللغة في مواقف حياتية حقيقية.

ب. دمج المفردات بالتراكيب داخل سياقات واقعية.

ج. التدرّج في تطوير المهارات الأربع بوصفها أدوات تواصل.

د. وجود أنشطة تفاعلية وتكاملية تعزز الأداء اللغوي.

هـ. إدراج مكوّنات ثقافية ووظيفية في النصوص والحوارات.

و. توظيف المهام اللغوية التي تحاكي المواقف الطبيعية.

وقد تجنّب الباحث تضمين مؤشرات تنتمي إلى مداخل لغوية أخرى (مثل المدخل البنيوي أو القواعدي)، وذلك حفاظًا على اتساق التقويم مع المنهجية التي تبنّاها مؤلفو السلسلة أنفسهم. أما الجوانب التي تمثل ملاحظات خارج نطاق هذا المدخل، فقد عُرضت في قسم "مناقشة النتائج" بوصفها مقترحات تطويرية، لا أحكامًا تقويمية أساسية.

٣-٤- معايير الحكم الثلاثي في بطاقة التحليل

استخدم الباحث في بطاقة التحليل مقياسًا ثلاثيًا لتقدير مدى تحقق كل مؤشر في محتوى كتب السلسلة، **على النحو الآتي:**

أ. **(نعم):** يُستخدم هذا التقدير إذا تحقق المؤشر بوضوح وبصورة كاملة أو شبه كاملة في المحتوى، سواء من حيث الصياغة، أو التكرار، أو التطبيق، وكان ظاهرًا في أغلب وحدات الكتاب.

ب. **(جزئيًا):** يُستخدم هذا التقدير إذا تحقق المؤشر بصورة جزئية أو غير منتظمة، كأن يظهر في بعض الدروس دون غيرها، أو يتحقق في صورة غير مكتملة، أو يُعالج بشكل محدود من حيث العمق أو التنوع.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج. **(لا)**: يُستخدم إذا كان المؤشر غير متحقق إطلاقًا في المحتوى، أو غائبًا من حيث الفكرة أو التطبيق، أو لم يُشر إليه مطلقًا في الدروس أو الأنشطة أو التقويم.

وقد التزم الباحث بهذه المعايير أثناء عملية الرصد، بما يضمن الحياد والاتساق في اتخاذ الأحكام، وتقليص التدخل الذاتي في التحليل، وهو ما يُعد من أهم ضمانات الثبات في أدوات التحليل الكيفي.

٣-٥- تحكيم بطاقة التحليل وبيانات الصدق والثبات

حرص الباحث على التأكد من صدق أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى) وثباتها، رغم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ذا الطابع الكيفي، وذلك لتعزيز موثوقية النتائج ودقتها، وقد كان ذلك من خلال عدد من الإجراءات المنهجية، **على النحو الآتي:**

٣-٥-١- الصدق الظاهري وصدق المحتوى

قام الباحث بعرض بطاقة تحليل المحتوى على ثلاثة محكّمين من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحليل المناهج التعليمية، **وطلب منهم تقييم المؤشرات المدرجة في البطاقة من حيث:**

أ. مدى مناسبة كل مؤشر للمعيار الذي يندرج تحته.

ب. وضوح الصياغة ودقتها.

ج. استيفاء المؤشرات لأبعاد المعيار ومجالاته المتعددة.

وبناء على ملاحظاتهم، أُجريت بعض التعديلات على البطاقة، شملت: حذف بعض المؤشرات المتكررة، ودمج أخرى متقاربة، وإعادة صياغة بعض البنود الغامضة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على المؤشرات المعتمدة في صيغتها النهائية (٩٠٪)، مما يعكس تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بدرجة عالية.

٣-٥-٢- الثبات

للتحقق من ثبات الأداة، أعاد الباحث تحليل محتوى إحدى العينات (كتاب المستوى الثاني) بعد أسبوعين من التحليل الأول، وقارن النتائج، فبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين

(٩١٪) باستخدام معادلة هولستي (Holsti's Formula)، مما يدل على وجود درجة عالية من الثبات الذاتي الداخلي.

كما استعان الباحث بأحد الزملاء المتخصصين في تحليل المحتوى التربوي، حيث قام بتحليل العينة نفسها باستخدام البطاقة ذاتها، ثم قورنت نتائج التحليل بين الطرفين، فبلغت نسبة الاتفاق (٨٧٪)، مما يعزز موثوقية الأداء التحليلي ويؤكد إمكانية إعادة التحليل والحصول على نتائج متقاربة.

وبذلك، توافرت في الأداة درجات مناسبة من الصدق والثبات، تؤهلها لتكون وسيلة موضوعية وموثوقة في تقويم محتوى سلسلة "العربية لغتي الثانية" وفق المعايير المعتمدة.

٣-٦- إجراءات التحليل والتطبيق

٣-٦-١- خطوات تطبيق بطاقة تحليل المحتوى

اعتمد الباحث التحليل الكمي والكيفي معًا، وهو منهج يجمع بين الدقة الإحصائية والدقة التفسيرية، **وفق الخطوات التالية:**

أ. **تصميم بطاقة التحليل:**

شملت سبعة معايير كبرى وفق ما توصي به الدراسات الحديثة (CEFR، وACTFL).

ب. **تحديد المؤشرات التحليلية:**

بلغ عدد المؤشرات ٢٥ مؤشرًا موزعة على المعايير السبعة.

ج. **قراءة تحليلية لكل كتاب:**

رُوجعت كل صفحة من كل وحدة، وحُلّلت النصوص والأنشطة والمفردات والتصميم العام، ودرجة التوظيف الثقافي.

د. **تسجيل تحقق المؤشرات:**

صُنّف كل مؤشر ضمن ثلاث حالات: (نعم - جزئيًا - لا)، لضمان الشفافية في رصد تحقق العناصر.

هـ. **تفريغ النتائج في جداول تحليلية:**

أنشئت جداول خاصة لكل مستوى، ثم دمجت في جدول شامل للمقارنة، بما يتفق مع نماذج التحليل المقارنة في بحوث مماثلة.

و. **استخراج النسب والتكرارات:**

استُخدمت برامج إحصائية لحساب النسب المئوية، وهي خطوة تُعد ضرورية في "إظهار الفروق الدقيقة بين مستويات السلسلة".

٣-٦-٢ أدوات الدعم المستخدمة

استُعين بعدة أدوات لضمان دقة التحليل:

أ. **Word Count Tools**: لتحليل تكرار المفردات.

ب. **Excel**: لجمع المؤشرات وتصنيفها، وتحليل النسب.

ج. **Microsoft Word**: لتوثيق الملاحظات النوعية.

د. **التحليل اليدوي**: لضبط الأحكام على المحاور الثقافية والمهارية، كما توصي به البحوث الميدانية.

٣-٦-٣- ضمانات الصدق والموضوعية

لضمان صدق الأداة وموضوعية النتائج، اتخذ الباحث عددًا من الإجراءات البحثية المنهجية، **تمثلت في الآتي:**

أ. **الصدق الظاهري والمحتوى**

قام الباحث بعرض بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية على ثلاثة من المحكّمين المتخصصين في تعليم العربية وتحليل المناهج، وطلب منهم تقييم المؤشرات من حيث: الصياغة، والارتباط بالمعايير، والوضوح، والشمول. وبناءً على آرائهم، أُعيدت صياغة بعض المؤشرات، ودُمجت المتقاربة منها، واستُبعد ما لا يخدم الغرض من التحليل. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكّمين (٩٠٪) على صلاحية المؤشرات في صيغتها النهائية، مما يعكس تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى بدرجة عالية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب. **الثبات الداخلي**

أعاد الباحث تحليل عينة من محتوى السلسلة (كتاب المستوى الثاني) بعد مرور أسبوعين من التحليل الأول، باستخدام البطاقة ذاتها، ثم قارن النتائج. وبلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (٠,٩١) باستخدام معادلة هولستي (Holsti's Formula)، مما يُعد دليلًا على ثبات الأداء التحليلي الذاتي.

ج. **ثبات بين المحللين (اتفاق خارجي)**

استعان الباحث بمتخصص خارجي في تحليل المحتوى التربوي، وطلب منه تطبيق بطاقة التحليل على نفس العينة، ثم قورنت النتائج، فبلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل المستقل (٨٧٪)، مما يعزز ثبات الأداة عبر المحللين المختلفين، ويؤكد موضوعيتها وقابليتها للتكرار.

وبناءً على ما سبق، تُعد بطاقة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة أداة موثوقة ذات صدق وثبات كافيين للتحليل الكيفي المنهجي في مجال تقويم المحتوى التعليمي.

٤- عرض النتائج ومناقشتها – تحليل تفصيلي

يركز هذا الفصل على تحليل محتوى سلسلة العربية لغتي الثانية وفق بطاقة تحليل المحتوى التي تضمنت سبعة معايير معتمدة عالميًا ومحليًا، وهي: التربوي، واللغوي، والمهاري، والثقافي، والفني، والتقويمي، ومعيار الجودة، والاعتماد. ويهدف التحليل إلى كشف مدى تحقق هذه المعايير في المستويات الستة للسلسلة، بناءً على نتائج كميّة ونوعيّة، مستندة إلى نماذج تحليلية معتمدة في الدراسات السابقة.

٤-١- التحليل الكمي لمستوى تحقق المعايير

أجرى الباحث تحليلًا كميًا مكملًا للتحليل النوعي، وذلك لحساب نسبة تحقق مؤشرات بطاقة التحليل في كل معيار من المعايير السبعة. واستُخدم المقياس الثلاثي (نعم – جزئيًا – لا) لرصد تحقق كل مؤشر، ثم حُسِبَت نسبة التحقق الكامل بناءً على عدد المؤشرات الكلي في كل محور.

يبيّن الجدول التالي أن أعلى نسبة تحقق كانت في المعيار اللغوي بنسبة ٨٧,٥٪، مما يعكس سلامة اللغة المستخدمة، وتنوع المفردات، وتوظيف التراكيب ضمن سياقات وظيفية مناسبة. ويأتي بعده المعيار الثقافي بنسبة ٧٧,٧٨٪، متقدمًا على المعيار الفني والإخراجي الذي حقق نسبة ٧٥٪، وهو ما يدل على اهتمام السلسلة بالمضامين الثقافية والتصميم البصري الجيد.

في المقابل، سجل معيار الجودة والاعتماد أدنى نسبة تحقق، بلغت ٠٪، ما يكشف عن غياب المؤشرات المرجعية كالإطار الأوروبي (CEFR) أو معايير ACTFL، وغياب مؤشرات الكفاية القابلة للقياس. كما أظهرت النتائج تدنيًا ملحوظًا في المعيارين المهاري والتقويمي، بنسبتي ١٦,٦٧٪ و٣٣,٣٣٪ على التوالي، وهو ما يعكس ضعفًا في توزيع المهارات اللغوية وتنوع أنماط التقويم ووضوح أهدافه.

وتعكس هذه النتائج تفاوتًا واضحًا في مدى تحقق معايير تقويم المحتوى، مما يستدعي مراجعة الجوانب الضعيفة وتطويرها لضمان تكامل المحتوى وجودته.

المعيار	عدد المؤشرات	نعم	جزئيًا	لا	نسبة التحقق الكلي
التربوي	٣٠	١٢	١٢	٦	٤٠,٠٠
اللغوي	٢٤	٢١	٣	٠	٨٧,٥٠
المهاري	١٨	٣	١٢	٣	١٦,٦٧
الثقافي	١٨	١٤	٣	١	٧٧,٧٨
الفني والإخراجي	٢٤	١٨	٠	٦	٧٥,٠٠
التقويمي	١٨	٦	٩	٣	٣٣,٣٣
الجودة والاعتماد	٢١	٠	٩	١٢	٠,٠٠

٤-٢- التحليل الكمي لمستوى تحقق المعايير

يستند هذا التحليل إلى منهج كيفي يهدف إلى تقويم مدى تحقق المعايير السبعة في سلسلة العربية لغتي الثانية، من خلال مراجعة دقيقة لمحتوى الكتب التعليمية، واستقراء المؤشرات النوعية التي تعكس مدى اتساق المادة مع الأطر التربوية واللغوية المعتمدة

٤-٢-١- المعيار التربوي والتعليمي

من خلال تحليل محتوى السلسلة في مستوياتها الستة، تبين أن الوحدات التعليمية غالبًا ما تُبنى حول مواقف حياتية واقعية ترتبط بسياقات المتعلم اليومية (مثل: التعارف، التسوق، الفندق، الحج). وقد وُظّفت هذه المواقف لتقديم المفردات والتراكيب بطريقة تدريجية تبدأ من الأبسط نحو الأعقد، مع وضوح عام في تسلسل المهارات.

إلا أن الملاحظة البارزة أن الأهداف التعليمية لا تُعرض صراحة في مقدمة كل وحدة، بل تُفهم ضمنًا من طبيعة الأنشطة. كما أن التمهيد الذهني والبصري في بداية الدروس محدود، ولا تُستثمر عناوين الوحدات أو الصور لإثارة دافعية المتعلم.

أما الربط بين وحدات الكتاب الواحد، أو بين المستويات المختلفة، فكان غائبًا أو غير مصرح به، مما قد يُضعف إدراك المتعلم لمسار التدرج التعليمي العام. كذلك لا تظهر إشارات لتكامل الأهداف بين المفردات والأنشطة والتقويم في كثير من الدروس.

يُظهر تحليل المعيار التربوي والتعليمي أن السلسلة تحقّق هذا المعيار بدرجة متوسطة. فقد تميزت بتقديم محتوى مرتبط بالحياة الواقعية، وتدرج مقبول في تقديم المهارات، إلا أنها تعاني من قصور في صياغة الأهداف، وضعف في التمهيد والتكامل بين أجزاء المنهج. وتبقى الحاجة ملحّة لتعزيز التوجيه التربوي الصريح داخل بنية الوحدة.

٤-٢-٢- المعيار اللغوي

أظهرت دراسة المحتوى اللغوي في كتب السلسلة الستة اعتمادًا واضحًا على اللغة الفصحى المبسطة، حيث صيغت النصوص بأسلوب يتناسب مع مستوى المتعلم، بدءًا من

الجمل القصيرة والمباشرة في المستويات الأولى، إلى التراكيب الأطول والأكثر تنوعًا في المستويات المتقدمة. وقد استُخدمت اللغة في سياقات واقعية، كالمحادثات في السوق أو المدرسة أو المطار، مما ساعد على إبراز الوظيفة الاتصالية للغة.

أما من حيث المفردات، فقد جاءت متدرجة من حيث الكمّ والمجال، حيث ركّزت في المستويات الأولى على مفردات الحياة اليومية، ثم اتسعت تدريجيًا لتشمل موضوعات دينية وثقافية وعلمية، إلا أن التكرار الملحوظ لبعض المفردات الأساسية في أكثر من درس قد يدل على افتقار إلى التنويع المعجمي في بعض المستويات.

فيما يتعلق بالتراكيب النحوية، فقد قُدّمت بأسلوب استقرائي ضمن السياقات، وظهرت تدريجيًّا دون تعقيد، لكنّها ظلت محدودة في نطاق القواعد النمطية، كالجمل الاسمية، وجمل النفي، والضمائر، ولم يُلاحظ إدراج تراكيب وظيفية أكثر تقدمًا في المستويات المتأخرة كما هو متوقع.

يتبيّن من التحليل أن السلسلة تحقق المعيار اللغوي بدرجة عالية نسبيًا، حيث تُقدم لغة فصيحة صحيحة، تُوظف في سياقات واقعية، وتراعي التدرج في تقديم المفردات والتراكيب. ومع ذلك، تبقى الحاجة قائمة إلى تنويع المعجم، وتوسيع التراكيب النحوية تدريجيًا في المستويات الأعلى، بما يُعزز كفاءة المتعلم اللغوية على نحو أكثر تكاملًا.

٤-٢-٣- المعيار المهاري

أظهر تحليل محتوى السلسلة أن توزيع المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) غير متوازن عبر المستويات. فقد كان التركيز الأكبر على مهارتي الاستماع والقراءة، من خلال نصوص محكية ومقروءة، وأسئلة فهم تعتمد غالبًا على الاستيعاب المباشر. في المقابل، جاءت أنشطة التحدث والكتابة محدودة وغير متسلسلة، وغالبًا ما تظهر بصيغة تقليدية كإعادة ترتيب حوار أو كتابة جملة قصيرة، دون تدرج حقيقي نحو الإنتاج الحر أو التفاعلي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لم تتضمن السلسلة أنشطة كتابية تُنمي مهارات التخطيط أو التعبير أو الكتابة الوظيفية، بل اقتصر الأمر على تمارين تكميل أو نسخ، لا تُسهم في بناء كفاية كتابية تدريجية. وبالنسبة لمهارة التحدث، فقد افتقرت الدروس إلى حوارات مفتوحة أو أنشطة محاكاة، واقتصرت في أغلبها على إعادة التكرار أو ملء الفراغات.

أما من حيث مهارات التفكير اللغوي والنقدي، فلم تُدرج أنشطة صريحة تُحفز إلى الاستنتاج أو المقارنة أو التصنيف، مما يعني غياب البُعد الإدراكي المعمق في تنمية المهارات العليا لدى المتعلم.

يتّضح أن السلسلة تُحقق المعيار المهاري بدرجة متوسطة إلى منخفضة، نظرًا لانحيازها نحو المهارات الاستقبالية، وضعف تمثيل المهارات الإنتاجية (الكتابة)، وغياب التفكير النقدي والتكاملي في تصميم الأنشطة. ومن الضروري في المراجعات المستقبلية للسلسلة إعادة توزيع المهارات بشكل متوازن، وتضمين مهام تفاعلية وأداءات لغوية إنتاجية تُمكّن المتعلم من استخدام اللغة في سياقات حقيقية.

ورغم أن مؤلفي السلسلة صرّحوا باعتمادهم المدخل التواصلي الوظيفي، إلا أن تحليل الأنشطة والتمارين كشف عن هيمنة المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) على المحتوى، مقابل ضعف ملحوظ في تنمية المهارات الإنتاجية (الكتابة)، سواء من حيث الكم أو التنوع أو التدرج. وتُعدّ هذه المفارقة المنهجية إشكالية كبيرة، إذ إن المدخل التواصلي يتأسس على المشاركة الفعلية والتفاعل اللغوي. وتشير نتائج التحليل إلى أن هذا الخلل سمة غالبة في معظم مستويات السلسلة، بما فيها المستويات العليا، مما يُضعف من اتساق المحتوى مع فلسفة التأليف المعلنة.

٤-٢-٤- المعيار الثقافي

تُظهر السلسلة تمثيلًا إيجابيًا للثقافة العربية الإسلامية، حيث تضمّنت العديد من النصوص والحوارات التي تتناول موضوعات مثل: التحية الإسلامية، الزيارات العائلية، المسجد، الحج، الطعام العربي، وبعض العادات الاجتماعية. وقد عُرضت هذه العناصر بصورة محايدة وواقعية، دون تصنيم أو تنميط.

غير أن هذا التمثيل يتركّز غالبًا على ثقافة شبه الجزيرة العربية، مع إغفال لتمثيل التنوع الثقافي في العالم العربي (مثل الثقافات المغاربية، أو الإفريقية، أو الشامية). كما لا تتضمن السلسلة أنشطة مقارنة ثقافية، أو أسئلة تُحفّز المتعلم على الربط بين ما يتعلمه وما يعرفه عن ثقافته الأصلية.

إضافة إلى ذلك، فإن بعض القيم التي يُفترض أن تُدرج ضمن المكون الثقافي (كقِيَم التسامح، أو احترام الآخر، أو التعاون) لم تُطرح صراحة، بل ظلت ضمنية في بعض الحوارات، مما يُقلل من الأثر التربوي الذي يُمكن أن تؤديه الثقافة عبر المحتوى.

يتّضح أن السلسلة تُحقّق المعيار الثقافي بدرجة مقبولة، إذ نجحت في تقديم صورة واقعية للثقافة العربية الإسلامية، دون تحيّز أو تنميط. إلا أنها بحاجة إلى تعزيز تمثيل التنوع العربي، وإدراج المقارنة الثقافية، وتقديم القيم بصورة أكثر وعيًا ووضوحًا، بما يعمّق الفهم الثقافي لدى المتعلم ويدعمه في بناء كفاءته التفاعلية العابرة للثقافات.

٤-٢-٥- المعيار الفني والإخراجي

تميّزت سلسلة العربية لغتي الثانية بإخراج بصري واضح وجذاب في أغلب مستوياتها. فقد استُخدمت ألوان هادئة وتنسيقات منظمة في عرض الصفحات، مع وجود فواصل مرئية بين المكونات (نصوص، تمارين، صور). كما شملت السلسلة رسومًا توضيحية كرتونية تدعم الفهم المعجمي للنصوص، خاصة في المستويات المبتدئة، مما يُسهم في تعزيز الإدراك البصري والمعنوي لدى المتعلم.

ورغم أن الصور المستخدمة كانت ملونة ومعبرة، فإنها لم تتنوّع كثيرًا في أساليبها أو خلفياتها، وتركّزت على المواقف النمطية اليومية، دون إدراج مشاهد واقعية أو بيئات محلية متنوعة. كما أن بعض الأنشطة لم تستثمر الرسوم توظيفًا تفاعليًا (كتسمية الشخصيات، أو وصف الصورة)، مما قلل من فاعلية الصورة بوصفها أداة تعليمية.

من ناحية الخطوط وحجم الطباعة، جاءت مناسبة من حيث الوضوح والتناسب مع مستوى الفئة المستهدفة، مع ثبات في أسلوب الترقيم والرموز. إلا أن التكرار الشكلي للتمارين دون تنويع في تصميم الإطار البصري قلل من ديناميية الإخراج.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُظهر التحليل أن السلسلة تُحقق المعيار الفني والإخراجي بدرجة جيدة، من خلال إخراج متناسق، واستخدام رسومي ملائم، وخطوط واضحة. ومع ذلك، هناك مجال لتعزيز التجديد البصري، وتفعيل الصور بوصفها عنصرًا تعليميًّا تفاعليًّا، يثري بيئة التعلم ويحفّز المشاركة البصرية لدى المتعلم.

٤-٢-٦- المعيار التقويمي

أظهرت مراجعة الأنشطة التقويمية في كتب السلسلة أنها تعتمد غالبًا على أسئلة مغلقة وتقليدية، من نوع: التكميل، والاختيار من متعدد، وربط الكلمات، دون تضمين واضح لمهام تقييمية مفتوحة أو أدائية. كما تكررت أنماط الأسئلة عبر الوحدات دون تنويع في الشكل أو الغرض، مما يُضعف جاذبية التمارين ويجعلها غير محفزة للمتعلمين.

الارتباط بين الأنشطة التقويمية والأهداف التعليمية غائب في معظم الحالات، إذ لا تتضمن الوحدات مؤشرات تعلم قابلة للقياس يمكن بناء أدوات التقويم عليها. كما لا يظهر تدرج واضح في صعوبة الأسئلة، ما يجعل من الصعب استخدام التقويم أداةً للكشف عن نمو المتعلم أو صعوبات تعلمه.

ولم تشتمل السلسلة على أدوات بديلة للتقويم، مثل: ملفات الإنجاز، أو مهام المشاريع، أو تقويم الأقران، أو التقييم الذاتي، وهي أدوات أساسية في تقويم الأداء اللغوي في منهجيات التعليم الحديث. كما غاب التركيز على مهارات التفكير العليا في التقييم، مما حد من إمكانية رصد الكفايات المعرفية العميقة.

يتبين من التحليل أن السلسلة لا تُحقق المعيار التقويمي بدرجة كافية، بسبب اعتمادها على أنماط تقويم تقليدية، وضعف تنوع التمارين، وغياب أدوات التقويم البديل. لذا فإن تطوير السلسلة يستلزم إعادة بناء التقويم بشكل أكثر ارتباطًا بالأهداف، وتضمين مهام أدائية وتقييمية تتماشى مع المنهج الوظيفي التواصلي.

٤-٢-٧- معيار الجودة والاعتماد

لم يُلاحظ في سلسلة العربية لغتي الثانية وجود إشارات واضحة إلى الاستناد إلى أطر معيارية دولية مثل: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) أو معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). كما لم تتضمن الوحدات مؤشرات تعلم محددة أو قابلة للقياس، وهو ما يُعد عنصرًا أساسيًّا في ضمان جودة المحتوى التعليمي وإمكانية تقييمه خارج البيئة المحلية.

كما غابت الإحالات المرجعية أو الببليوغرافية التي تدل على اعتماد المؤلفين على دراسات سابقة، أو معايير علمية، أو نماذج تعليمية موثوقة، سواء في تقديم المحتوى أو في تصميم الأنشطة. وخلت الكتب من مقدمة تفصيلية تشرح آليات التصميم أو فلسفة البناء أو طرق تقييم المحتوى، وهو ما يُعد من معايير الاعتماد الأساسية في تأليف الكتب التعليمية المعاصرة.

وبالإضافة إلى ما سبق، لم يُذكر ما إذا كانت السلسلة خضعت لتحكيم مؤسسي خارجي أو مراجعة من قبل لجنة علمية مستقلة، الأمر الذي يُضعف فرص اعتمادها في مؤسسات تعليمية رسمية خارج الجهة الناشرة، ويُقلل من إمكانية مقارنتها بسلاسل دولية قائمة على المعايير.

يتبيّن أن السلسلة لا تُحقق معيار الجودة والاعتماد المرجعي، بسبب غياب المرجعيات العالمية، وعدم التصريح بالفلسفة المعتمدة في البناء، وغياب المؤشرات المعيارية والتوثيق المرجعي. وهذا يُشكل تحديًا رئيسًا أمام اعتماد السلسلة في البرامج الأكاديمية أو تضمينها ضمن سلاسل دولية معترف بها.

٤-٣- ملخص تقويمي بحسب المستويات الستة

من خلال تتبع تطبيق المعايير السبعة على محتوى كل كتاب من كتب السلسلة الستة، أمكن استخلاص الأحكام الآتية:

المستوى الأول:

تميّز بالوضوح البصري والتدرج البسيط، وحقّق معيارَي الإخراج واللغة بدرجة جيدة، لكنه افتقر إلى أهداف صريحة وأنشطة إنتاجية، وضعف في التقويم.

المستوى الثاني:

حافظ على جودة التقديم اللغوي، وتحسّن في تقديم التمارين السمعية والبصرية، لكنه لا يزال يعاني من محدودية في مهارتي الكتابة والتحدث.

المستوى الثالث:

أظهر تنوعًا نسبيًّا في المفردات والسياقات، وبدأت بعض المهارات الإنتاجية بالظهور، إلا أن البعد الثقافي ما زال مقتصرًا على نماذج تقليدية.

المستوى الرابع:

شهد توسعًا لغويًّا واضحًا، لكنه لم يعكس تدرجًا كافيًا في التمارين، وغابت فيه الإحالات المعيارية والتقويم البديل.

المستويان الخامس والسادس:

بالرغم من اتساع المحتوى، فإن التكرار أصبح واضحًا في بعض الأنشطة، واستمر غياب التأطير المرجعي، مع قصور في تضمين مهارات التفكير النقدي أو مهام الأداء المعقدة.

٤-٤- الخلاصة التقويمية للسلسلة

أظهرت نتائج التحليل أن سلسلة العربية لغتي الثانية تُعد مشروعًا تعليميًّا متكاملًا من حيث البناء اللغوي والوظيفي، مع إخراج بصري مناسب، لكنها تعاني من اختلالات واضحة في توازن المهارات، وضعف في الجوانب التقويمية، وغياب الاعتماد على أطر مرجعية عالمية. ويُوصى بتطوير المستويات العليا بما يُحقق التكامل المهاري، وتضمين معايير قابلة للقياس، والربط الوثيق بين المحتوى والمعايير الدولية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الجدول (١) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا تظهر أهداف صريحة، وإنما تُفهم ضمنًا من الأنشطة
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى من السهل إلى المعقد	نعم	بدأت الوحدة بتعابير التحية والتعارف المناسبة للمبتدئين
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين وسياقاتهم	نعم	يرتبط التعريف بالنفس بالسياق الأساسي للمتعلم الجديد
٤,١	وجود تمهيد جذاب في بداية كل وحدة	لا	لا يوجد تمهيد نصي واضح يثير الدافعية أو يقدم الوحدة
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لم تظهر إشارات لربط هذه الوحدة بما قبلها أو بعدها

يعرض الجدول (٢) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	اللغة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	جزئيًا	يوجد تكرار لبعض المفردات وقلة في التنوع.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	التراكيب بسيطة وواضحة ومناسبة للمبتدئين.
٤,٢	استخدام المفردات ضمن سياقات وظيفية	نعم	استخدام المفردات ضمن حوارات حقيقية

يعرض الجدول (٣) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	التركيز الأكبر على المحادثة والاستماع، وغياب واضح للكتابة.
٣,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	هناك أنشطة استماع وحوار، لكن لا توجد أنشطة كتابية كافية.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تقليدية ولا تنمي مهارات التفكير.

يعرض الجدول (٤) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	لا توجد إشارات ثقافية واضحة في الدروس الأولى.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	المحتوى محايد ولا يظهر صورًا نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	المحتوى بسيط وسهل الاستيعاب.

يعرض الجدول (٥) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	تصميم الصفحات منظم ومريح بصريًا.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخط واضح والتمييز اللوني جيد.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور التوضيحية مناسبة وفعالة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا يوجد وسائط مرئية أو صوتية مصاحبة.

يعرض الجدول (٦) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين في نهاية كل درس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة محدودة النمط (إكمال، اختيار).
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	جزئيًا	أهداف التمارين غير مصرح بها صراحة.

يعرض الجدول (٧) تقييم كتاب المستوى الأول في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	الأنشطة تتوافق ضمنيًا لكن دون تصريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفية واضحة للمهارات.

يعرض الجدول (٨) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا تظهر الأهداف التعليمية بوضوح في بداية الدروس.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	المحتوى يتدرج من المفردات إلى الجمل ثم إلى حوار تطبيقي.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع الفندق مناسب جدًا لمتعلمي اللغة.
٤,١	وجود تمهيد جذاب في بداية كل وحدة	لا	لا يوجد تمهيد تمهيدي أو إثارة للاهتمام قبل المحتوى.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا تظهر روابط صريحة مع بقية الوحدات.

يعرض الجدول (٩) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص والتمارين خالية من الأخطاء.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	يوجد تنوع في المفردات المتعلقة بالفندق والخدمات.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل قصيرة وواضحة ومناسبة للمستوى.
٤,٢	استخدام المفردات ضمن سياقات وظيفية	نعم	المفردات موظفة ضمن حوارات حقيقية.

يعرض الجدول (١٠) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	يوجد تركيز على المحادثة والفهم السمعي، وضعف في مهارات الكتابة.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	يوجد تمارين سماعية ومفردات، لكن لا توجد كتابة حرة.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تعتمد على الحفظ ولا تنمي التفكير.

يعرض الجدول (١١) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	تم تناول موضوع الفندق بصيغة محلية سعودية، لكنها محدودة ثقافيًا.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا توجد إساءات أو صور نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	الموضوعات مألوفة للمتعلمين الجدد.

يعرض الجدول (١٢) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	الصفحات منظمة وواضحة.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	النصوص واضحة وسهلة القراءة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور معبرة ومناسبة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد وسائط رقمية مصاحبة.

يعرض الجدول (١٣) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تدريبات متنوعة في نهاية الدروس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة تقليدية وتركز على التكميل.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	جزئيًا	لا توجد صياغة واضحة لأهداف التقويم.

يعرض الجدول (١٤) تقييم كتاب المستوى الثاني في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	توجد أنشطة مناسبة لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفية صريحة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الجدول (١٥) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف تعليمية صريحة في بداية الوحدة.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	يبدأ الدرس بحوار استهلالي ثم تمارين على المفردات والمعاني.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	الموضوع واقعي ومفيد لمتعلمي اللغة.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	لا توجد مقدمة أو محفزات لغوية أو ثقافية.
٥,١	تكامل الوحدة مع باقي أجزاء المنهج	جزئيًا	لا يظهر رابط مباشر مع الدروس السابقة أو اللاحقة.

يعرض الجدول (١٦) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص سليمة لغويًا.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	تشمل نصوصًا عن اللقاءات والمعالم مما يثري الحصيلة.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	تراكيب بسيطة إلى متوسطة مناسبة للمستوى.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تُستخدم المفردات داخل حوارات وسيناريوهات حقيقية.

يعرض الجدول (١٧) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركز على المحادثة والاستماع، وضعف في التعبير الكتابي.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	تمارين متنوعة لكن دون دمج واضح للمهارات الأربع.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تميل إلى النمطية ولا تعزز التفكير.

يعرض الجدول (١٨) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	نعم	الوحدة تتحدث عن الرياض ومعالمها.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا توجد أحكام مسبقة أو صور ثقافية نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	المحتوى بسيط وسهل الاستيعاب.

يعرض الجدول (١٩) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التصميم منسق وواضح.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخطوط واضحة والتباين مناسب.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور توضيحية وجيدة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو مرئية مرفقة.

يعرض الجدول (٢٠) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين بعد النصوص.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على الاختيار والإكمال.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	التمارين دون أهداف تربوية صريحة.

يعرض الجدول (٢١) تقييم كتاب المستوى الثالث في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارات لـ CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المعايير الدولية	جزئيًا	المحتوى يوحي بذلك دون تصريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات أداء معرفي.

يعرض الجدول (٢٢) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	الأهداف غير مصاغة في بداية الوحدة، لكنها مفهومة ضمنًا.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	تبدأ بالنص السردي، ثم الأسئلة، ثم أنشطة التطبيق.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع الحج والعمرة يهم المتعلمين المسلمين خصوصًا.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	تبدأ الوحدة مباشرة دون تمهيد أو إثارة دافعية.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا توجد إشارات واضحة للربط بين الوحدات.

يعرض الجدول (٢٣) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص مصاغة بلغة سليمة.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	تشمل مصطلحات دينية وثقافية مناسبة.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل متوسطة الطول وتناسب المستوى.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تُوظف المفردات في شرح مراحل الحج والعمرة.

يعرض الجدول (٢٤) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	التركيز الأكبر على الاستماع والفهم، ضعف في التعبير الكتابي.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	توجد بعض التمارين لكنها غير موزعة بوضوح على المهارات.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تعتمد على التذكر والفهم فقط.

يعرض الجدول (٢٥) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	نعم	تغطي الوحدة موضوعًا دينيًا وثقافيًا مركزيًا.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	لا تحتوي على أحكام نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	ملائم خاصة للمسلمين أو المهتمين بالثقافة الإسلامية.

يعرض الجدول (٢٦) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	تصميم أنيق ومنظم.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	النص سهل القراءة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور مناسبة ومكملة للمحتوى.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد تسجيلات أو ملفات صوتية مرفقة.

يعرض الجدول (٢٧) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين إثراء وتقويم في نهاية الوحدة.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	الأسئلة تقليدية نوعًا ما.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	لا توجد أهداف تقييمية معلنة.

يعرض الجدول (٢٨) تقييم كتاب المستوى الرابع في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا يوجد ربط بالإطار الأوروبي أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المعايير الدولية	جزئيًا	المحتوى يخدم تلك المهارات ضمنيًا.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد صياغات كفائية تقويمية.

يعرض الجدول (٢٩) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف مكتوبة في بداية الوحدة.
٢,١	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	الوحدة تبدأ بنص معلوماتي ثم أنشطة تقويمية.
٣,١	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	موضوع وسائل الاتصال مهم ومثير للاهتمام.
٤,١	وجود تمهيد جذاب	لا	لا يوجد تمهيد تفاعلي أو تحفيزي قبل النص.
٥,١	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا تظهر إشارات ترابط مباشر مع الوحدات الأخرى.

يعرض الجدول (٣٠) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٢	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	اللغة سليمة في النصوص والأنشطة.
٢,٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	المفردات ثرية ومتنوعة في موضوع الاتصال.
٣,٢	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	الجمل متوسطة الطول وتخدم المعنى بوضوح.
٤,٢	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	المفردات مرتبطة بسياق تاريخي واقعي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الجدول (٣١) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٣	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركز على القراءة والفهم، دون تدريب واضح على المحادثة.
٢,٣	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	الأنشطة مركزة على الفهم القرائي فقط.
٣,٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة لا تحفز التفكير أو التوسع في التعبير.

يعرض الجدول (٣٢) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٤	إدراج الثقافة العربية	جزئيًا	التركيز على الجانب التاريخي أكثر من الثقافي الحديث.
٢,٤	تجنب الصور النمطية	نعم	النص حيادي ولا يتضمن صورًا نمطية.
٣,٤	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	سياق النص يناسب فئة الطلاب من مختلف الخلفيات.

يعرض الجدول (٣٣) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التنظيم الداخلي متناسق.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخط واضح والتباين مريح.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور توضيحية وتخدم النص.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو فيديوهات.

يعرض الجدول (٣٤) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	توجد تمارين بعد النص.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على أسئلة الفهم فقط.
٢,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	الأنشطة دون أهداف محددة.

يعرض الجدول (٣٥) تقييم كتاب المستوى الخامس في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لم يُذكر الإطار الأوروبي أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	المحتوى يخدم أهداف عامة لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات كفاية محددة للمتعلمين.

يعرض الجدول (٣٦) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير التربوية والتعليمية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,١	وجود أهداف تعليمية واضحة ومصاغة بدقة	جزئيًا	لا توجد أهداف صريحة في بداية الوحدة.
١,٢	تدرج منطقي في تقديم المحتوى	نعم	المحتوى يبدأ بنص علمي ثم أسئلة وتدريبات.
١,٣	ارتباط المحتوى بحاجات المتعلمين	نعم	يرتبط بتعزيز المفاهيم الثقافية والعلمية.
١,٤	وجود تمهيد جذاب	لا	لا يوجد تحفيز أو أسئلة تمهيدية.
١,٥	تكامل الوحدة مع بقية أجزاء المنهج	جزئيًا	لا يظهر بوضوح ترابط مباشر بين الوحدات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرض الجدول (٣٧) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير اللغوية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٢،١	خلو المحتوى من الأخطاء اللغوية	نعم	النصوص فصيحة وسليمة.
٢،٢	تنوع المفردات وتدرجها	نعم	يحتوي على مفردات معرفية ودينية متقدمة.
٢،٣	توظيف تراكيب نحوية مناسبة	نعم	التراكيب متقدمة لكنها مناسبة للمستوى.
٢،٤	استخدام المفردات في سياقات وظيفية	نعم	تم توظيف المفردات داخل السياق الثقافي

يعرض الجدول (٣٨) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير المهارية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٣،١	توزيع المهارات اللغوية	جزئيًا	تركز على القراءة والفهم، ويغيب التحدث والكتابة الحرة.
٣،٢	أنشطة لكل مهارة	جزئيًا	معظم التمارين ذات طابع قرائي.
٣،٣	تنمية التفكير اللغوي والنقدي	لا	الأنشطة تركز على التذكر والفهم السطحي.

يعرض الجدول (٣٩) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير الثقافية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
٤،١	إدراج الثقافة العربية	نعم	يعرض مفهوم العلم في الإسلام والمجتمع العربي.
٤،٢	تجنب الصور النمطية	نعم	النص يعالج الفكرة باحترام وموضوعية.
٤،٣	محتوى يناسب خلفيات المتعلمين	نعم	الطرح مناسب للفئات المتقدمة من المتعلمين.

يعرض الجدول (٤٠) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء المعايير الفنية والإخراجية

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٥	التصميم البصري	نعم	التنظيم جيد والمظهر احترافي.
٢,٥	وضوح الخطوط والألوان	نعم	الخطوط واضحة ومتناسقة.
٣,٥	جودة الرسومات والصور	نعم	الصور قليلة لكنها مناسبة.
٤,٥	وجود وسائط داعمة	لا	لا توجد ملفات صوتية أو فيديوهات.

يعرض الجدول (٤١) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء معايير التقويم

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٦	وجود تمارين تقويمية	نعم	تمارين موجودة في نهاية الدرس.
٢,٦	تنوع أنماط الأسئلة	جزئيًا	تركز على الفهم المباشر.
٣,٦	وضوح أهداف التمارين	لا	لا توضح ما تهدف إليه كل مجموعة من التمارين.

يعرض الجدول (٤٢) تقييم كتاب المستوى السادس في ضوء معايير الجودة والاعتماد

البند	المؤشر	التقييم	الملاحظات
١,٧	تحديد المستوى المرجعي	لا	لا توجد إشارة إلى CEFR أو ACTFL.
٢,٧	توافق الأهداف مع المهارات الدولية	جزئيًا	الطرح متقدم لكن دون ربط صريح.
٣,٧	وجود مؤشرات كفاية قابلة للقياس	لا	لا توجد مؤشرات تعلم واضحة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥- الخاتمة والنتائج

تُعد هذه الدراسة مساهمة علمية تهدف إلى تقويم شامل لسلسلة "العربية لغتي الثانية"، المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تحليل محتواها استنادًا إلى منظومة من المعايير التربوية، واللغوية، والثقافية، والتقويمية، والفنية، المعتمدة في ميدان تعليم اللغات الثانية. وقد بيّنت نتائج التحليل أن السلسلة تشتمل على مزايا مهمة، أبرزها سلامة اللغة، وتدرج المفردات، والتراكيب، والالتزام النسبي بالمواقف الواقعية، وتمثيل إيجابي ومحايد للثقافة العربية. وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه طعيمة (١٩٩٥) بأن "سلامة البناء اللغوي وتمثيل المواقف الحياتية يعدان من أهم مرتكزات نجاح الكتاب التعليمي للناطقين بغير العربية".

في المقابل، أظهرت الدراسة أن السلسلة تُعاني من مواطن ضعف جوهرية، تتعلق بغياب التوازن بين المهارات الأربع، حيث غلبت عليها الأنشطة المرتبطة بالاستماع والقراءة، في حين أن مهارة الكتابة ظهرت بشكل محدود وغير ممنهج. وقد أكدت دراسة الفوزان (٢٠١٦) على أن "التركيز غير المتكافئ بين المهارات يُفقد المتعلم الكفاءة الاتصالية ويحد من قدرته على الإنتاج اللغوي الواقعي".

كما أن عنصر التقويم كان من أضعف الجوانب في السلسلة، إذ افتقر إلى التنوع، ولم تُبنَ أسئلته على أهداف واضحة أو مخرجات قابلة للقياس. وهذا ما حذرت منه الخويطر (٢٠١٧) حين أشارت إلى أن "غياب الأهداف التقويمية ووسائل القياس الحقيقية يحرم الكتاب من وظيفة التحقق الفعلي من نواتج التعلم". كذلك، لم تُظهر السلسلة مواءمة صريحة مع الإطار الأوروبي المرجعي (CEFR) أو معايير ACTFL، وهو ما يضعف موثوقيتها الدولية ويُحد من قابليتها للاعتماد الأكاديمي، خاصة في البرامج المعترف بها عالميًا. وقد أشار الحدقي (٢٠١٨) إلى أن "ضعف الارتباط بالإطارات العالمية من أبرز معوقات تسويق المناهج العربية في الساحات التعليمية الدولية".

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تُشكّل أرضية خصبة لأعمال تطويرية لاحقة، سواء على مستوى إعادة تصميم المحتوى التعليمي، أو دمج الوسائط

التفاعلية الحديثة، أو تطوير دليل معلم يراعي التباين الثقافي ومستويات الأداء. كما تُمهّد هذه النتائج لأبحاث ميدانية وتطبيقية تقيس الأثر التعليمي المباشر لاستخدام السلسلة في بيئات تعليمية متنوعة، سواء في المعاهد أو البرامج الرقمية والمنصات التعليمية، من خلال أدوات قياس كمية ونوعية دقيقة. ومن ثم، فإن هذه الدراسة لا تكتفي بتشخيص الواقع، بل تفتح أفقًا واسعًا لتحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية.

٦- التوصيات

- **تربويًّا وتعليميًّا:** ضرورة صياغة أهداف تعليمية واضحة في بداية كل وحدة مع تقديم تمهيد محفز لتنشيط المعرفة السابقة، وتنظيم تسلسل الوحدات بشكل تراكمي لتعزيز نواتج التعلم.
- **لغويًّا:** تنويع الحقول المعجمية، خاصة في المستويات المتقدمة، مع دمج التراكيب في سياقات حوارية واقعية لضمان الاستخدام الوظيفي.
- **مهاريًّا:** معالجة اختلال توزيع المهارات، مع التركيز على تعزيز التحدث والكتابة من خلال مهام إنتاجية وأنشطة التفكير اللغوي والتحليلي.
- **ثقافيًّا:** توسيع التمثيل الثقافي ليشمل مختلف الثقافات العربية ومواقف حياتية واقعية، لتعزيز الكفاية الثقافية التفاعلية.
- **فنيًّا وإخراجيًّا:** تحسين جودة الرسوم التوضيحية وربطها بالنص، مع إنتاج وسائط مرئية وسمعية داعمة تتناسب مع التعليم التفاعلي الحديث.
- **تقويميًّا:** تنويع الأنشطة التقويمية مع تحديد أهداف واضحة، واستخدام جداول تقييم (Rubrics) لتقييم الأداء الشفهي والكتابي.
- **مواءمة معايير دولية:** ضبط المحتوى وفق الإطار الأوروبي CEFR ومعايير ACTFL، وتضمين مؤشرات أداء (Can Do Statements) لتعزيز الموثوقية والاعتماد الدولي.

المراجع العربية

أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٩). *التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

الخويطر، إيمان بنت سعد بن محمد. (٢٠١٧). *تقويم سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل التواصلي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصبيحي، أحمد بن صالح بن محمد. (٢٠١٣). *تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٦). *تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "العربية للعالم" في ضوء معايير الكتاب التعليمي الجيد*. مجلة العلوم التربوية، ٢١(٣).

الحدقي، إسلام يسري. (٢٠١٨). *الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم - تعلم - تقويم*. للدكتور علي أحمد مدكور: عرض ونقد. اللسانيات العربية، (٦).

الحدقي، إسلام يسري. (٢٠٢٤). مراجعة *أدبيات تاريخ تعليم العربية للناطقين بغيرها في العالم الإسلامي غير العربي*. في المؤتمر العالمي التاسع للغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

سبوعي، صالح بن محمد. (٢٠٢٠). *تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية: القراءة والكتابة نموذجًا*. مجلة لسانيات اللغة العربية وآدابها، ٣، ٣٥-٣٦.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٥). *دليل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

عبد الله، عمر الصديق. (٢٠٠٤). *تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: "العربية للحياة" نموذجًا*. مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، ١(١)، ٣٩-٦٧.

علي، عاصم شحادة، & عيسى، حمود عبد الفتاح إبراهيم. (٢٠١٧). *معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية*. مجلة اللسان الدولي للدراسات اللغوية والأدبية، ١(١)، ١٠-٨٨. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

العوفي، راشد بن عبد الله. (١٤٣٦هـ). *تقويم دروس القراءة في كتاب المستوى الرابع بجامعة المدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي العالمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المدينة العالمية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

محمد، عوض أحمد أدروب. (٢٠١٩). *تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية*. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، ١(٢)، ١٥٧-٢٠١.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢٣). *الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب*.

نوام، غالية. (٢٠١٨). *أنواع التقويم ودور كل منها في تحسين عملية التعلُّم*. موسوعة التعليم والتدريب.

خالص، أحمد نور. (٢٠٠٧). *تقويم المحتوى الثقافي في سلسلة العربية بين يديك* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج، جمهورية إندونيسيا.

رومنة المراجع العربية

Abdullah, O. A. A. (2004). Taḥlīl muḥtawā kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: “al-ʿArabiyya li-l-ḥayāh” namūdhajan. Majallat al-ʿArabiyya li-l-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā, Africa International University, 1(1), 39–67.

Abu ʿAmsha, K. H. (2019). Al-taqwīm al-lughawī fī barāmij taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Riyadh: King Abdullah Center for the Service of the Arabic Language.

Al-ʿAwfī, R. A. (2015). Taqwīm durūs al-qirāʾa fī kitāb al-mustawā al-rābiʿ bi-Jāmiʿat al-Madīnah al-Munawwarah fī ḍawʾ maʿāyīr al-kitāb al-madrasī al-ʿālamī (Unpublished Master's Thesis). Al-Madinah International University, Saudi Arabia.

Al-Fawzān, M. I. (2016). Taqwīm kitāb taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā "al-ʿArabiyya li-l-ʿĀlam" fī ḍawʾ maʿāyīr al-kitāb al-taʿlīmī al-jayyid. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyya, 21(3).

Al-Ḥadqī, I. Y. (2018). Al-iṭār al-miʿyārī al-ʿArabī li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: taʿlīm – taʿallum – taqwīm li-l-Duktūr ʿAlī Aḥmad Madkūr: ʿarḍ wa-naqd. Al-Lisāniyyāt al-ʿArabiyya, (6).

Al-Ḥadqī, I. Y. (2024). Murājaʿat adabiyyāt tārīkh taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī al-ʿālam al-Islāmī ghayr al-ʿArabī. In The Ninth International Conference on Arabic Language and Literature, International Islamic University Malaysia.

Al-Khuwayṭir, I. S. M. (2017). Taqwīm salāsil Kunūz li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī ḍawʾ al-madkhal al-tawāṣulī (Unpublished Master's Thesis). Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Ṣubayḥī, A. S. M. (2013). Taqwīm salāsil kitāb durūs al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā ʿalā ḍawʾ maʿāyīr al-jawdah (Unpublished Doctoral Dissertation). Islamic University of Madinah.

ʿAlī, ʿĀ. Sh., & ʿĪsā, Ḥ. A. I. (2017). Maʿāyīr tajdīdiyya fī taqwīm al-muḥtawā al-thaqāfī fī kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: dirāsah taḥlīliyya. Majallat al-Lisān al-Duwalī li-l-Dirāsāt al-Lughawiyya wa-l-Adabiyya, 1(1), 10–88. International Islamic University Malaysia.

Khāliṣ, A. N. (2007). Taqwīm al-muḥtawā al-thaqāfī fī salāsil "al-ʿArabiyya bayna Yadayk" (Unpublished Master's Thesis). State Islamic University of Malang, Indonesia.

Muḥammad, ʿA. A. Adrūb. (2019). Taqwīm ahdāf salāsil "al-ʿArabiyya bayna Yadayk" li-ghayr

al-nāṭiqīn bihā fī ḍawʾ maʿāyīr al-ahdāf al-tarbawiyya. Majallat Taʿlīm al-ʿArabiyya Lughah Thāniyah, 1(2), 157–201.

Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj. (2023). Al-iṭār al-marjaʿī li-taʿlīm al-ʿArabiyya li-l-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā: taʾlīf – taʿlīm – tadīb.

Nawwām, Gh. (2018). Anwāʿ al-taqwīm wa-dawr kull minhā fī taḥsīn ʿamaliyyat al-taʿallum. Mawsūʿat al-Taʿlīm wa-l-Tadrīb. https://www.edutrapedia.com

Ṣubūʿī, Ṣ. M. (2020). Taqwīm kutub taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā bi-Jāmiʿat al-Sulṭān al-Sharīf ʿAlī al-Islāmiyya: al-qirāʾa wa-l-kitāba namūdhajan. Majallat Lisāniyyāt al-ʿArabiyya wa-Ādābihā, 3, 35–36.

Ṭuʿaymah, R. A. (1995). Dalīl iʿdād al-mawādd al-taʿlīmiyya li-barāmij taʿlīm al-ʿArabiyya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Mecca: Institute of Arabic Language, Umm Al-Qura University.

المراجع الأجنبية

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2015). World-readiness standards for learning languages. https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages

ACTFL. (n.d.). World-readiness standards for learning languages. American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages

Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching (4th ed.). Pearson Education.

Richards, J. C. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge University Press.

Sanako. (2024). Top 15 fun and effective activities to boost language learning. https://sanako.com/top-15-fun-and-effective-activities-to-boost-language-learning.

نبذة تعريفية عن الباحث:

بيانات الباحث:	Author Biodata:
عبد العزيز بن عبد الله صالح المهيوبي، أستاذ مشارك في اللغويات التطبيقية في قسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام ١٤٣٦هـ، مهتم بتعليم اللغة العربية لغةً ثانية واللسانيات الحاسوبية والصناعة المعجمية.	**Abdulaziz bin Abdullah Saleh Al-Mahyoubi** is an Associate Professor of Applied Linguistics in the Language Preparation Department at the Institute for Teaching Arabic Language at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia. He holds a Ph.D. in Applied Linguistics from Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, earned in 1436 AH (2015 CE). His research interests include teaching Arabic as a second language, computational linguistics, and lexicography,

معرف أوركيد (ORCID) : iD

Email: aamahyoubi@imamu.edu.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية من وجهة نظر أولياء الأمور

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-006

د. نهى عبد الكريم حسين *

(قسم تعليم اللغة العربية، المعهد العالي للغات، جامعة دمشق) دمشق، الجمهورية العربية السورية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١٠/٤	١٤٤٧/٠٢/٠٧

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور، وتحديد أثر متغيرين، هما: الجنس، وأسلوب التعلم. وقد اتبع المنهج الوصفي حيث طبقت الاستبانة الإلكترونية على عينة تبلغ (١٧٧). وأظهرت النتائج أن درجة ممارستهم للأنشطة التعليمية (متوسطة) في كلّ من الاستماع (٥٩,١٠٪)، والكلام (٥٣,٩٩٪)، والقراءة (٥٢,٦٥٪). بينما جاءت (منخفضة) في مهارة الكتابة (٤٤,٢٣٪). وبينت أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائيا تُعزى إلى متغيّر الجنس، بينما كانت هناك فروق دالّة إحصائيًا تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم، لصالح أسلوب التعلم عن بعد ضمن مؤسسة تعليمية في مهارة الكلام

الكلمات المفتاحية

اللغة الموروثة - الأطفال أبناء المهاجرين العرب - الأنشطة التعليمية.

*الباحثة المراسلة: نهى عبد الكريم حسين (البريد الإلكتروني: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy).

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 14; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٤، ١٤٤٧هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

The Practice of Heritage Arabic Language Learning Activities by Children: A Parental Perspective

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-014-006

Dr. Noha Abdulkarim Hussin *

education at the Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, University of Damascus, Syrian Arab Republic

Received on	Published on
03-04-2025	01-08-2025

ABSTRACT

This study aimed to explore the reality of heritage Arabic-speaking children's engagement in educational activities according to language skills from the perspective of their parents and to examine the impact of two variables: gender and learning style. The study adopted a descriptive approach, utilizing an electronic questionnaire administered to a sample of 177 participants. The results indicated that their engagement in educational activities was moderate for listening (59.10%), speaking (53.99%), and reading (52.65%), while it was low for writing (44.23%). Furthermore, the study found no statistically significant differences attributed to gender, whereas statistically significant differences were found for the learning style variable in favor of distance learning within an educational institution in the speaking skill

KEYWORDS

Heritage Language – Children of Arab Immigrants – Educational Activities.

*Corresponding author: Noha Abdulkarim Hussin (Email: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy).

١- المقدمة

تتأتى أهمية اللغة العربية لغة موروثة من أهميتها في تكوين هوية الأطفال الثقافية، واللغوية، والشخصية. ويشير هذا المصطلح حسب Montrul (٢٠١٠) إلى "الأطفال والبالغين الذين نشأوا بوصفهم أقليةً لغوية تتعرض للغة أغلبية." (p٤) ولديهم دوافع نحو تعلم لغة التراث كالدوافع العائلية أو الثقافية أو التواصلية مع اللغة نفسها. (Polinsky & Kagan, 2007). وقد اعتمد في هذا البحث مصطلح اللغة العربية الموروثة؛ "لغة الآباء والأجداد التي لم تعد اللغة السائدة في المكان الذي يعيش فيه الفرد." (ElHawari, 2020, p20) ولأنّها الحامل اللغوي والثقافي لهويات (أطفال المهاجرين) على اختلاف فترات هجرتهم أو أسبابها.

ومن هنا تجيء صعوبة تعلم اللغة العربية خارج حدودها؛ إذ ثمة عوامل كثيرة تؤثر في ذلك كالعوامل الذاتية من نضج، ومقدرة، ودافعية، واتجاه نحو اللغة ومجتمعها. وعوامل بيئية من المجتمع القريب كالمدخلات المقدمة من أولياء الأمور أو العوامل البيئية البعيدة مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والبيئة اللغوية العامة في المجتمع، والمستوى التعليمي للأهالي، والهوية الدينية، والعوامل اللغوية المرتبطة بخصائص اللغة الأم نفسها، ومقدار التفاعل المحتمل في مواقف الاتصال اليومية، والسياسات اللغوية في الأسرة والمجتمع، وواقع التعليم المؤسسي.

دون شك هذا لا يشكل فرقًا في المهارات اللغوية؛ ذلك أنهم بحاجة إلى الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والثقافية على اختلاف خلفياتهم الدينية. لكن الاختلاف يظهر في درجة معرفتهم بأساسيات اللغة. كما يمكن تقسيم المهارات اللغوية للأطفال وارثي اللغة إلى قسمين، هما: الإنتاج (الكلام، والكتابة)، والاستقبال (الاستماع، والقراءة). وتنطوي داخل كلّ منها عناصر اللغة (أصوات، ومفردات، وتراكيب، وثقافة). ويستفيد وارث اللغة في مرحلة الطفولة حسب Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) من تعليم فنون اللغة مع التركيز على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) لذلك تسعى مؤسسات تعليم اللغة العربية، وأولياء أمر هؤلاء الأطفال إلى تنمية هذه المهارات اللغوية بأساليب مختلفة، من بينها الأنشطة التعلمية. ويظهر أن عوامل صيانة اللغة خارج حدودها تنطوي على

فكرة التعرض للغة في التفاعلات الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية بصورة أنشطة تعليمية تستهدف المهارات اللغوية كافة.

ومن ذلك كله تبرز مدعاة هذا البحث، إضافة إلى قلة الدراسات –في حدود علم الباحثة– على أهمية الموضوع، وإمكانية إفادة مؤسسات تعليم اللغة العربية لوارثيها، ومعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ في القطاعين العام والخاص، وفي التعليم الوجاهي والسحابي من نتائجه.

تبعاً لما تقدم هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة هؤلاء الأطفال للأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وفق تصورات أولياء الأمور على اعتبار أنهم من يحددون مصادر التعلم في مرحلة الطفولة، وتعرف أثر متغيري الجنس، وأسلوب التعلم (ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا أو ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد أو مع مدرس خاص أو جهد ذاتي من الوالدين في البيت.

٢- الإطار النظري

٢-١- مفهوم وارثي اللغة

رغم الاعتراف الواسع بمصطلح متعلمي اللغة التراثية إلا أنه لا يزال من الصعب تعريف هذا المصطلح لكن يمكن حدّه بتعريف مونترال Montrul (٢٠١٠) "الأطفال والبالغون الذين نشأوا بوصفهم أقليةً لغوية تتعرض للغة أغلبية." (p٤) ولديهم دوافع نحو تعلم اللغة، ففي البلد المضيف (مجتمع لغة الأغلبية) تقل فرص استعمال اللغة الموروثة. ومن هنا يكون الوارث أمام لغتين وقد لا يعترف به متحدثًا شرعيا (ثنائي اللغة) لأيّ منهما حسب ما أشار كل من Valdés (٢٠٠٥)، وMuysken (٢٠١٣).

كما لا جدوى من مقارنة وارثي اللغة مع الناطقين بها وفقًا لكل من Berthele & Lambelet (٢٠١٧)؛ لأن الوارثين حالة خاصة من الثنائية أو التعددية اللغوية التي ستؤدي حتمًا إلى نوع مختلف من الكفاءة اللغوية. ويعبّر عن لغتهم بمصطلحات كثيرة، مثل: اللغة الموروثة أو التراثية أو لغة الأقلية أو اللغة المنزلية أو العائلية؛ لأنهم حسب Chik et al (٢٠١٧) يجلبون إلى الفصل الدراسي قدرًا من الكفاءة في اللغة بسبب التعرض لها في المنزل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-٢- تصنيفات وارثي اللغة العربية

ينطوي تحت وارثي اللغة فئات عدّة، هي حسب Fishman (٢٠٠١):

أ. لغة الأجداد: اللّغات التي استعملها الأسلاف؛ لتكوّن مكوّنًا للهُوية الثقافية. (Ancestral heritage languages)

ب. لغة المهاجرين: اللغات التي جاءت مع المهاجرين من بلدانهم الأم على اختلاف الفترات الزمنية وأسباب الهجرة. (Immigrant heritage languages)

ت. لغة السّكان الأصليين. (Indigenous heritage languages)

ث. لغة الاستعمار: أي اللّغات التي استعملها المستوطنون أو فرضها المستعمر في البلاد. (Colonial heritage languages)

بالنسبة إلى العربية لغة موروثة، فإن وارثيها ينتمون إلى منطقة جغرافية كبيرة، ومن خلفيات عرقية مختلفة؛ فالعرب هم من الآشوريين، والبدو والفرعونية والفينيقية والطوارق والأصول العرقية الأخرى، وهذا ينتج تباينًا في ثقافتهم التراثية في قواعد اللباس والطعام والممارسات اليومية. وفي اللهجات المنطوقة؛ المغاربية، والمصرية، والشامية، والعراقية، ولهجات شبه الجزيرة. علاوة على أن هناك مستويات اللغة العربية الفصحى؛ فصحى التراث، وفصحى العصر، وعامية المثقفين، وعامية المتنورين، وعامية الأميين. ويمكن أن نقسم متعلمي اللغة التراثية إلى أنواع، ولكل منها احتياجاته، ودوافعه، واتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها: الطلاب الذين كانت لغتهم الأم هي اللغة العربية ويتحدثها أحد الوالدين أو كلاهما، والطلاب الذين يكون أحد والديهم من أصل عربي ويفعلون ذلك ولا يسمعها في البيت، والمسلمون غير العرب الذين تكون صلتهم باللغة دينية الأغراض، والعرب الذين عاشوا في الدول العربية ولكن حضروا المؤسسات الدولية ولم يسبق له أن تلقى أي دروس في اللغة العربية الفصحى الحديثة.

وقد اعتمد في هذا البحث مصطلح اللغة العربية الموروثة؛ لغة الآباء والأجداد التي لم تعد اللغة السائدة في المكان الذي يعيش فيه الفرد. ولأنّها الحامل اللغوي والثقافي لهويات (أطفال المهاجرين) على اختلاف فترات هجرتهم أو أسبابها.

ومتعلمو العربية لغة مورثة قد يكونوا مسلمين أو غير مسلمين. وهذا لا يشكل فرقًا في المهارات اللغوية؛ ذلك أنهم بحاجة إلى الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والثقافية على اختلاف خلفياتهم الدينية. لكن الاختلاف يظهر في درجة معرفتهم بأساسيات اللغة؛ نظراً لالتحاقهم بالمدارس الدينية، كما يكون في قوة دوافعهم في تعلمها بوصفها مكوّنًا للهوية الدينية. وتعد اللغة العربية لغة مورثة لدى الأطفال الذين نشأوا خارج حدودها، في منازل تتحدّث باللغة العربية ضمن مجتمع ليست هي لغته الأولى أو الرسمية؛ فنمت لديهم درجة من الكفاءة في اللغة العربية إلى جانب اللغة المعتمدة في تلك البلاد التي يعيشون فيها. كأن يكون طفلاً عربيًّا، هاجر من بلده سوريا إلى ألمانيا. ومن الملاحظ أن هؤلاء الأطفال يمكن لبعضهم فهم المحادثات الأساسية في لغتهم العربية الموروثة، ويمكن لآخرين التحدث بها حول مجموعة من الموضوعات، ولا يزال آخرون منهم قادرين على الكتابة بها مع أخطاء واضحة. ولهم طبيعة مختلفة؛ إذ لا يمكن إدراجهم مع الأطفال الناطقين باللغة العربية، إنما مع متعلمي العربية لغة ثانية. وهناك بعض المحددات العامة لهؤلاء الوارثين، هي: يحملون أسماء عائلات عربية أو مسلمة. ويمكن أن يكون لهم أيضًا اسم أول عربي أو مسلم، ويمكن أن تكون لهم أسماء أولى غربية. على دراية باللهجة إلى مستوى معين من الطلاقة، وأن هؤلاء الأطفال إما لم يتعلموا أبدًا القراءة أو الكتابة، أو بدأوا التعلم ولكنهم لم يواصلوا التعلم إلى مستوى كفاءة المتحدثين الأصليين. كما يمكن أن يكونوا متعلمين للغة في مستوى مبتدئ أو متوسط أو متقدم. ويُعرّفون بأنهم ينتمون إلى الثقافة والتراث العربي؛ ارتباطًا بالعقيدة أو الأسرة أو الثقافة. ونشأوا في الغرب. (ElHawari, 2020, p73)

٢-٣- أنشطة المهارات اللغوية لوارثي العربية الأطفال

تتحدد الوظائف اللغوية حسب الأطر المرجعية للأطفال وارثي اللغة بأن لديهم مفردات أساسية؛ باللهجة عادة، وعلى دراية بأصوات اللغة، وبالتالي استماعهم المهارات أعلى من مستوى المبتدئين. ويكون لديهم تقييم ذاتي؛ فيعرف بأنَّ مهارته اللغوية في الحد الأدنى أو بأنه ليس مبتدئا. ويبدو أن هؤلاء الوارثين تظهر عليهم علامات فقدان للغة؛ كالتعطل اللغوي، والتداخل بين اللغتين، والتحوّل إلى استخدام اللغة الثانية. ("The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics," 2021)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما يمكن تقسيم المهارات اللغوية للأطفال وارثي اللغة إلى قسمين، هما: الإنتاج (الكلام، والكتابة)، والاستقبال (الاستماع، والقراءة). وتنطوي داخل كلّ منها عناصر اللغة (أصوات، ومفردات، وتراكيب). ويستفيد وارث اللغة في مرحلة الطفولة من تعليم فنون اللغة مع التركيز على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) تبعًا لما أشار إليه Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) لذلك تسعى مؤسسات تعليم اللغة العربية، وأولياء أمر هؤلاء الأطفال إلى تنمية هذه المهارات اللغوية بأساليب مختلفة، من بينها الأنشطة التعلمية.

وأعتقد أن عوامل صيانة اللغة خارج حدودها تنطوي على فكرة التعرض للغة في التفاعلات الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية بصورة أنشطة تعليمية تستهدف المهارات اللغوية كافة. من ذلك دراستا Abdelhadi (٢٠١٨)، و Aberdeen (٢٠١٦) التي حددتا أنشطة كثيرة، مثل: تعزيز معرفة القراءة والكتابة بالقراءة المشتركة في المنزل، ومشاهدة الأفلام ومناقشتها باللغة الموروثة، والاستفادة من التقنية الحديثة ووسائل الإعلام للحصول على مدخلات لغوية إضافية، وإصدار النشرات الإخبارية العائلية الشهرية، وقراءة الكتب الدينية، ومراسلة الأصدقاء والأقارب الذين ما زالوا يعيشون في بلدهم الأصلي، وكتابة المذكرات، وكتب الأطفال باللغة الموروثة، ولعب الألعاب، وغناء الأغاني، وتنظيم مسابقات لغوية لتعزيز الفخر والإنجاز اللغوي، وإقامة فعاليات مثل (أسبوع القراءة) بمشاركة أفراد المجتمع لتعريض الأطفال لخطابات ومواقف لغوية متعددة، وتشجيع الأطفال على تكوين صداقات مع متحدثي اللغة التراثية، والمشاركة في الفعاليات المجتمعية لتعزيز الاندماج والتفاعل الاجتماعي، واستضافة أنشطة مجتمعية لتعزيز بيئة لغوية طبيعية وغير رسمية، والمشاركة في العروض الثقافية مثل الرقص والغناء والموسيقى لتعزيز الهوية الثقافية، ونشر كتابات الأطفال في كتب مطبوعة لتعزيز دافعهم لاستخدام اللغة، وتنظيم فعاليات مثل (يوم اللغة الأم) لتمكين الأطفال من تقديم عروض والتفاعل مع ثقافات أخرى، وتوضيح أهمية تعدد اللغات في الحياة الشخصية والمهنية، والتأكيد على فوائد تعلم اللغات في توسيع آفاق الأطفال وفرصهم المستقبلية، وتشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة التطوعية والمجتمعية لتعزيز الشعور بالمسؤولية والانتماء، واستخدام الأنشطة الثقافية لتعزيز القيم الأسرية والاجتماعية وتنمية الهوية الشخصية. وتجدر الإشارة في

النهاية إلى أن هذه الأنشطة التعليمية قد تتداخل فيها أكثر من مهارة، لذا يصعب الفصل بينها إلا لتسهيل البحث كما جرى في أداة البحث حيث قسمت على النحو الآتي:

أ. أنشطة تعليمية لمهارات الاستماع كالمسلسلات الكرتونية الناطقة بالعربية، والموسيقى العربية، مثل الأغاني والأناشيد والأهازيج الشعبية، والدورات التعليمية باللغة العربية، والدروس الدينية في المساجد، والمحاضرات التعليمية العربية، وتطبيقات الهاتف النقال المتضمنة للمواد الصوتية مثل الإذاعات، والبث الصوتي، والقصص المسموعة، والأفلام الوثائقية عن البلاد العربية وحضارتها، والمشاركة في الملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم مثل الابتكارات والكشوف العلمية، والعروض المسرحية باللغة العربية، ومواقع التبادل اللغوي الآلي.

ب. أنشطة تعليمية لمهارة المحادثة كدورات الخطابة، والرحلات مع عائلات عربية، والسفر إلى البلاد العربية على نحو منتظم، والأحداث الثقافية؛ كالأعياد الوطنية، وأنشطة التراث الشعبي المنعقدة في السفارات والمؤسسات التعليمية المعنية، والورش الفنية العربية، والنوادي الرياضية العربية، واجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية؛ كالأعياد، والأعمال التطوعية الاجتماعية؛ كحملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن، وإجراء المكالمات مع الناطقين الأصلين، والاستضافة مع عائلات عربية أخرى، والمناقشات ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة، وسرد القصص من الثقافة العربية؛ كقصص جحا أو قصص الأنبياء، وحفظ النكت والطرائف باللغة العربيّة، والمشاركة في العروض المسرحية الناطقة باللغة العربية.

ت. أنشطة تعليمية لمهارة القراءة كقراءة الكتب في المكتبات عن الثقافة العربية، والقصص الورقية والإلكترونية، وزيارة معارض الكتب، والمشاركة في نوادي القراءة، وحفظ الأشعار، وتصفح المواقع العربية على شبكة الإنترنت، والقراءة في المجلات، والمشاركة في أنشطة القراءة العائلية؛ كاتباع قائمة مكونات الطعام، وقراءة الإعلانات العربية على شبكات التواصل الاجتماعي، وقراءة الأوراد من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بانتظام، واستخدام المعاجم العربية المصورة عند مواجهة أي كلمة جديدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ث. أنشـطة تعليميـة لمهـارة الكتابـة كتدويـن اليوميـات، والأنشـطة الكتابيـة في البيـت ككتابـة قائمـة التسـوق وبطاقـات التهنئـة، وقوائـم المهـام، ودورات الخـط العـربي، والكتابـة الإبداعيـة، وكتابـة الرسـائل الشـخصية إلى معـارف العائلـة، ولعـب الألعـاب اللغويـة مثـل اسـم نبـات جمـاد، والكلمـات المتقاطعـة، والألغـاز، ومحاولـة كتابـة القصـص أو المسـرح أو الروايـة أو الشـعر، وكتابـة وصـف لصـور أو رسـوم أو لوحـات أو ملصقـات أو خرائـط، وأنشـطة مـلء الاسـتمارات باللغـة العربيـة أو أيـة أنشـطة كتابيـة في البيـت أو في المؤسسـات الـتي تعلـم اللغـة العربيـة.

٢-٤- العوامل المؤثرة في الكسب اللغوي للغة الموروثة

يـراد بالبيئـة اللغويـة للطفـل؛ أي المدخـلات الكميـة والنوعيـة الـتي يتلقونهـا بـكل لغـة مـن لغاتهـم، فمـن المحتمـل أن تكـون كلهـا ذات صلـة حسـب Berthele & Lambelet (٢٠١٧)، وأيضـا العوامـل الاجتماعيـة والاقتصاديـة مثـل حالـة الأسـرة، وبيئـة محـو الأميـة المنزليـة ومـدة إقامـة الوالديـن والكفـاءة اللغويـة في اللغتـين والخلفيـة الاجتماعيـة اللغويـة للمجتمـع وأنشـطته كمـا في دراسـتي Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦) و Trebits et al و (٢٠٢٢)

كما يمكن تقسيمها على النحو الآتي تبعًا لدراسة (٢٠١٧) Berthele & Lambelet:

أ. **عوامـل ذاتيـة**: النضـج أو الدافعيـة أو الاتجـاه نحـو اللغـة ومجتمعهـا الـتي أشـار إليهـا Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) أو القـدرات المعرفيـة.

ب. **عوامـل بيئيـة** مـن المجتمـع القريـب كالمدخـلات المقدمـة مـن أوليـاء الأمـور "فليـس مـن المسـتغرب أن ثمـة علاقـة إيجابيـة كبيـرة بـين الوالديـن واسـتخدام اللغـة الموروثـة لـدى أطفالهـم حسـب Zhang & Koda (٢٠١١)إذ يعـد دور الأسـرة في اسـتخدام التعلـم الإنسـاني وتعلمـه أمـرًا حاسـمًا في توفيـر الدعائـم العاطفيـة والمعرفيـة والتفاعليـة تبعـا لمـا ذكرتـه دراسـة Melo-Pfeifer (٢٠١٧). وفي سـياق وارثي اللغـة، "قـد يتصـارع الآبـاء مـع مسـألة كيفيـة دعـم الحفـاظ علـى اللغـة المنزليـة، وفي الوقـت نفسـه، تشـجيع أطفالهـم علـى إتقـان لغـة التعليـم الخاصـة بهـم." (Ansó Ros et al., 2021, p8) كمـا يعـد الوالـدان أحـد المصـادر المبكـرة لمدخـلات اللغـة لـدى المتعلـم، ففـي بعـض الأحيـان يكـون كلا الوالديـن

متحدثين أصليين للغة العربية، وفي حالات أخرى، يكون أحد الوالدين فقط متحدثًا أصليًا. كما يمكن الحديث عن العوامل البيئية البعيدة، مثل: المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والبيئة اللغوية العامة في المجتمع. وتجدر الإشارة هنا إلى عوامل أخرى مؤثرة، هي: المستوى التعليمي للأهالي، والهوية الدينية؛ فالأنشطة الدينية؛ في الكنائس، وحلقات المساجد لتعلم القرآن الكريم باللغة العربية.

ت. **العوامل اللغوية المرتبطة بخصائص اللغة الأم نفسها.**

ث. **مقدار التفاعل المحتمل في مواقف الاتصال اليومية**؛ ذلك أن وجود أكثر من فرد في الأسرة في المنزل يستخدمون اللغة الموروثة هو عنصر آخر يؤثر على الكفاءة. كما أنه حسب Albirini (٢٠١٨) قد يتعرض البعض بانتظام للغة الثانية حتى في المنزل، خاصة من التلفاز والأشقاء الأكبر سنًّا الذين ربما قد تعلموا اللغة الثانية بالفعل. ذلك أن الوصول إلى وسائل الإعلام العربية من (التلفزيون والمذياع والصحف) يتيح لهم مشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية، والقراءة باللغة العربية. وكذلك مدى التواصل مع الأقارب بالهاتف أو عبر الإنترنت أو بالزيارات الدورية إلى البلد الأم. "فالأطفال الذين يزورون وطنهم زيارات منتظمة، والذين يغمرهم آباؤهم بالمدخلات من الكتب، والقصص، والأغاني، يظهرون تطورًا معجميًّا أفضل، واستخدامًا أكثر دقة للنحو." (Evcen, 2020, p) علاوة على ذلك تشكل الممارسات الوالدية في المنزل للتعرض للغة أهمية كبيرة مثل استخدام الكتب العربية، والصحف والمجلات عبر الإنترنت ذلك أن القراءة المشتركة بين الطفل ووالديه تحفظ لغة التراث حسب ما أفادت دراسة Hsu (٢٠١٥)، وكذلك استخدام تطبيقات الهاتف النقال، والفيديو، وأقراص الفيديو الرقمية (DVD).

ج. **السياسات اللغوية في الأسرة والمجتمع**؛ فموقف الأسرة الإيجابي من اللغة العربية له أثره لاسيما اتجاهات الوالدين نحو لغة التراث تبعًا لدراسة Atre (٢٠٢٣) وفرض استخدام اللغة العربية في مجالات مختلفة مثل المنزل، والصداقة، ومكان العمل، والجيران. ويشير Guardado (٢٠٠٢) إلى ضرورة تجنب الخطاب الأسري السلطوي لاستخدام اللغة الموروثة؛ فقد يؤدي إلى نتائج عكسية، ودعا إلى توفير التشجيع،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والبيئة الدافئة في المنزل لتنمية مهارات القراءة والكتابة باللغة الموروثة. في المقابل تؤثر لغة البلد المضيف، وسياساتها نحو التعددية اللغوية، والدعم المتاح للعائلات الوافدة.

ح. **التعلم المؤسسي:** يفوت من لا يذهب إلى مدرسة رسمية لتعلم اللغة الأدبية والرسمية العربية بكل المفردات الإضافية والبنية الأكثر تعقيدًا التي يمكنهم التعلم من هذا السياق. وتجدر الإشارة هنا إلى المبادئ الضرورية لحماية اللغة المورثة؛ كضرورة بناء برامج خاصة بهم، ومناهج تراعي حاجاتهم اللغوية والثقافية، وأن تقدم المهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وعناصرها (أصوات، ومفردات، وتراكيب) على نحو تكاملي ووظيفي. وبأساليب عرض وتقييم تنمي دافعيتهم نحو تعلمها، واستعمالها، وتكوّن لديهم اتجاهًا إيجابيًّا نحو اللغة وثقافتها. ونظرًا لغياب إمكانية الغمر اللغوي؛ لذلك يستلزم من عائلات هؤلاء الأطفال أن تبذل جهدًا في خلق أو إيجاد فرص لتفعيل هذه اللغة استقبالاً وإنتاجًا. "يتم دعمه من خلال التعرض الطبيعي، أو العوامل السياقية، أو المطالب المجتمعية. (Polinsky, 2018, p290) إضافة إلى الاهتمام بالأنشطة التعليمية فهي تعمل على توسيع مجال تأثير اللغة على الأطفال أكثر من البيت والأسرة والمجتمع. ويجدر الاهتمام بأساليب التعلم كونها تؤثر في عملية تعلم اللغة، فمن الأفضل الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الوجاهية ثم المؤسسات التي تقدم برامجها اللغوية عن بعد. ذلك أنها توفر بيئة داعمة، وتخلق فرصًا بالأنشطة التعليمية بالتعلم التشاركي أو الفردي أو التعلم بالأقران. مع إعادة النظر في تأهيل هذه المدارس من جهة تأهيل معلميها على أساليب تدريس وارثي اللغة، والإفادة من التقنية الحديثة، وتوفير المواد التعلمية التي تنطلق من الحاجات الفعلية، وتلبي اهتمامات هؤلاء الأطفال الذي يعيشون في سياق لغوي وثقافي مغاير أو قريب من البلد الأم. ولا يمكن إنكار دور الممارسات الوالدية وعلاقتها بتعلم اللغة. وهذا ما يستدعي أن يكون لهم اطلاع على الأنشطة التعليمية التي تنمي المهارات اللغوية، وفي الوقت نفسه الانخراط فيها عائليًّا أو ضمن المدارس. والاشتغال على الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة، ومجتمعها لديهم ونقلها إلى أطفالهم.

٣- الدّراسات السّابقة

رصدت بعض الدراسات السابقة الأنشطة التعليمية المنزلية، والمدرسية، ودور الدوافع، والوالدين، والمعلمين في تعلم اللغة وثقافتها.

فقد هدفت دراسة (Choi, 2022) إلى التعرّف على وجهات نظر أولياء الأمور في تعليم اللغة الكورية لغة موروثة في أمريكا من جهة الواقع والمأمول. واتبعت منهجا نوعيًّا، فطبقت الاستبانات (٢٤)، والمقابلات (٧) لأولياء الوارثين الذين أرسلوا أطفالهم إلى مدارس اللغة الموروثة في عطلة نهاية الأسبوع. وأظهرت النتائج أهمية دور الوالدين، واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة ومجتمعها في تعليم اللغة الموروثة، واكتساب ثقافتها. وكشفت أن فرص التعرض للغة الكورية محدودة، وأن السياسيات العائلية حيال اللغة غير موجودة بسبب التوقعات المنخفضة لتعلم اللغة خارج حدودها.

بينما دراسة (Soliman & Khalil, 2022) فاتجهت إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية في المملكة المتحدة. واتبعت منهجًا وصفيًّا فاستخدمت الاستبانات، والمقابلات، وملاحظات الدروس لدراسة أساليب التدريس، وتحديد مواقف المعلمين تجاه الموضوعات المتعلقة بتعليم اللغة العربية. فكشفت نتائجها أن (٦٧٪) من معلمي اللغة العربية الموروثة يعتمدون في أنشطتهم الصفية وواجباتهم المنزلية على مهام الكتابة التقليدية. أما مهارات الاستماع والتحدث فتحظى باهتمام أقل. ذلك أن المعلمين ما زالوا يفضلون الطريقة التقليدية أي المنهج النحوي في التدريس والتعلم أو الطريقة السمعية الشفوية. بينما يفضل بعضهم النهج التواصلي لكنهم لا يعرفون كيفية تطبيقه على وارثي اللغة.

أما دراسة (Naji, 2021) فكان هدفها التعرف على دوافع واتجاهات كل من وارثي اللغة العربية الأطفال (١٠ إلى ١٦ عاماً)، وأولياء الأمور نحو تعلم اللغة العربية وتعليمها خارج حدودها في مدارس اللغة. واتبعت منهجًا وصفيًّا، فطبقت استبانة إلكترونية بعد ترجمتها إلى ست لغات على (١٤٣) مشاركًا (٩٢ أبًا، و٥١ طفلًا). وأظهرت النتائج أن دوافع تعلم اللغة العربية، هي: الاهتمام بالهوية الدينية، والقومية، والاحتياجات التواصلية. وأن هذا ما حمل أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على تسجيل أبنائهم في دروس اللغة العربية. لكن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مع ذلك، كان الأطفال أقل حماسة وكان لديهم مواقف أقل إيجابية من والديهم لممارسة اللغة وأنشطة تعلمها.

في المقابل هدفت دراسة (Ansó Ros et al., 2021) إلى التعرف على دور المعلم في صيانة اللغة الموروثة. فاتبعت منهجًا وصفيًّا، وطبقت الاستبانة على (٢٥) معلمًا، والمقابلات شبه المنظمة مع (١٥) معلمًا من معلمي مدارس فلندا للغة الموروثة. وأظهرت النتائج أنهم ينوعون في أساليب التدريس الخاصة بهم من تعلم المفردات التقليدية إلى التعلم الأكثر إبداعًا، مثل: الدراما والألعاب والفنون والحرف اليدوية، والتعلم عن طريق العمل، وإستراتيجيات نقل اللغات.

وقد هدفت دراسة Evcen (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور مدارس وارثي اللغة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة التركية بوصفها لغة موروثة في الولايات المتحدة الأمريكية، للأطفال (٧ إلى ١٢ سنة) من أبناء المهاجرين، والتعرّف على أساليب الوالدين في حفظ اللغة لدى وارثيها خارج حدودها. فمزجت بين منهجين، هما الوصفي، ودراسة الحالة. فتتبعت ممارسات المتعلمين بالملاحظة الميدانية في الفصول الدراسية، وأجرت مقابلات. وقد أكدت في نتائجها على دور مدارس وارثي اللغة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وبينت نتائجها أساليب أولياء الأمور في حفظ اللغة لدى وارثيها خارج حدودها. وأهمية الوقت المحدود الذي يتقاسمه الوالدان في البيت لإكساب مهارتي القراءة والكتابة باللغة الموروثة، واستخدام اللغة المورثة في التواصل؛ في المنزل، ومع الأصدقاء، ومع أبناء اللغة عبر الهاتف أو الإنترنت، ودور وتيرة زيارات وارثي اللغة التركية إلى تركيا، ومدة الزيارة في تعلم المهارات اللغوية. لكنها أوضحت أن هذه المدارس غير كافية بسبب عدم توفر المحتوى التعليمي الذي يلبي الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، وغياب المعلمين المناسبين الحاصلين على شهادة تدريس أو خبرة في تدريس اللغة الموروثة.

كما هدفت دراسة (Little, 2020) إلى التعرف على أساليب العائلات اللغوية التراثية المعزولة التي تعيش في إنجلترا لحفظ اللغة الموروثة لأطفالها الصغار داخل الأسرة، وفيما يتعلق بمجتمعاتهم الممتدة. واتبعت منهجًا وصفيًّا، فطبقت أدواته الاستبانة الإلكترونية لاستطلاع آراء (٢١٢ عائلة)، والمقابلات مع (١٠ عائلات) عبر برنامج سكايب. فحددت

في نتائجها الأنشطة التعليمية داخل الأسرة، مثل: مجموعات اللعب ذاتية التنظيم، واللقاءات مع عائلات أخرى، ونادي كرة القدم، والفصول المسائية، ومدارس السبت، وجليسات الأطفال، والدروس التي يدرسها أولياء الأمور، وجلسات Skype المجدولة، والمواقع الإلكترونية، والتطبيقات، والألعاب عبر الإنترنت، والموارد المشتراة عبر الإنترنت وداخل الدولة، والإجازات الطويلة والرحلات إلى البلد الذي يتحدث لغته التراثية، والكتب، والتلفاز المعتمد على الإنترنت (مثل موقع YouTube).

وقد هدفت دراسة (Lee & Gupta, 2020) إلى التعرف على دور الوالدين الكوريين في الولايات المتحدة في تعزيز تعلم أطفالهم للغتهم الموروثة، وكيفية تأثير ذلك على تطوير مهاراتهم اللغوية فيها. فاتبعت منهجًا نوعيًّا، وأجرت مقابلات مع عدد من الأسر الكورية، وطبقت الاستبانات عليهم. فأظهرت نتائجها أهمية الدعم الوالدي، وأن الآباء يعملون معلمين لأطفالهم بإنشاء بيئة تعلم للغة الأم، وتعليم أطفالهم القراءة والكتابة، ودمج الأدوات الرقمية والثقافة الشعبية في تعلم اللغة الأم.

وهدفت دراسة Shi (٢٠١٦) إلى التعرّف على الأنشطة التي يستخدمها أولياء الأمور الصينيون في المنزل؛ للحفاظ على لغة الماندرين الموروثة لدى أطفالهم، وكيفية استجابتهم لها. وأثر معتقدات كل منهما على ذلك. فاتبعت منهجًا نوعيًّا بأسلوب دراسة الحالة فكانت العينة عائلة مهاجر صيني يعيش في كندا. أما أدوات البحث، فهي بطاقة الملاحظة، وتسجيلات الفيديو التي اختارها، وأرسلها أولياء الأمور للأنشطة، والمقابلات شبه المنظمة مع أفراد الأسرة والأطفال. فحددت في نتائجها أنشطة أولياء الأمور الصينيين المنزلية، وهي: ممارسة القراءة بصوت عالٍ، مع الحديث الاستكشافي. وأن ممارسات الواجبات المنزلية المختلفة أثارت مزيجًا من الاستجابات لدى أطفالهم، بدءًا من المشاركة الحماسية إلى المشاركة المعتدلة إلى الإحباط.

أوجه الشّبه والاختلاف بين الدّراسات السّابقة والحالية:

يختلف البحث الحالي من جهة الهدف عن الدراسات الأخرى في هدفها فقد ركزت على درجة ممارسة الأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة العربية مع التعرف على أثر متغيري الجنس وأسلوب التعلم الحضوري

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو عن بعد، مع مؤسسة أو في دروس خاصة أو من مجهود ذاتي للوالدين. في المقابل تناولت دراسة (Soliman & Khalil, 2022) تحديات معلمي المدارس العربية، حيث سلط الضوء على نقص التدريب، والموارد التعليمية وصعوبة التعامل مع التنوع اللهجي. بينما هدفت دراسة (Choi, 2022) إلى فهم وجهات نظر أولياء الأمور وممارساتهم من الجالية الكورية الأمريكية حول تعليم اللغة الكورية الموروثة. أما دراسة (Naji, 2021) فقد ركزت على دوافع الأطفال وارثي اللغة العربية وأولياء أمورهم واتجاهاتهما، في حين تناولت (Ansó Ros et al., 2021) أثر معلمي اللغة في صيانة اللغة الموروثة في مدارس فلندا. وأما دراسة (Lee & Gupta, 2020) فقد ركزت على معتقدات وممارسات الآباء الكوريين في تعزيز تعلم لغتهم الأم، في حين استهدفت دراسات (Little, 2020)، (Evcen, 2020a)، و(Shi, 2016) على جوانب مختلفة من تعليم اللغة الموروثة (التركية، أو الاحتفاظ باللغة الأم لدى العائلات، أو الحفاظ على الماندرين) ضمن سياقات جغرافية متنوعة. من ذلك يظهر أن الدراسات السابقة جميعها والحالية تتفق في اهتمامها على تعليم اللغة الموروثة وحفظها، مع اختلاف في الزاوية: نعني بذلك المعلمِين أو الوالدَين أو الطلاب.

ومن جهة المنهج والأدوات: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي باستخدام استبانة إلكترونية شملت أربعة محاور (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) مع ٤٦ نشاطًا تعليميًّا قد تتقاطع مع بعض الدراسات السابقة فيها. وتختلف الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة حسب منهجها وهدفها؛ فكانت الاستبانات والملاحظات الصفية، والمقابلات.

٤- مشكلة البحث

انطلاقًا من أهمية اللغة الموروثة؛ ذلك أن "الحفاظ على اللغة الموروثة لدى وارثيها أمر ضروري لصحتهم النفسية، والعقلية، والاجتماعية، وكفاءتهم اللغوية، والأكاديمية." (Vallance, 2015, p3).

ومن قلة الدراسات حول وارثي اللغة حسب Coşkun Kunduz (٢٠٢٢). ومن ضعف الاهتمام ببرامج تعليمهم أو مناهجهم؛ إذ "يعدّ مجالًا جديدًا وغير مستكشف من

المجالات الفرعية في اكتساب اللغة الثانية". (ElHawari, 2020, p106) فهؤلاء الأطفال وارثو اللغة بحاجة إلى دعم الوالدين المستمر، وكذلك الدعم الخارجي من مجتمعاتهم والمجتمع الرئيس وفقًا لدراسة Coşkun Kunduz (٢٠٢٢) ذلك أن فرص مدخلات اللغة الأولى لديهم محدودة خارج منازلهم؛ لأن لغتهم الأولى لا تستخدم في المجتمعات التي يعيشون فيها، بل قد يتعرض البعض بانتظام للغة الثانية حتى في المنزل، من التلفاز والأشقاء الأكبر سنًّا الذين قد يكونون تعلموا اللغة الثانية بالفعل. وبحلول سن المدرسة، يتحولون عادة إلى اللغة الثانية باعتبارها الوسيلة الأساسية للتواصل خارج المنزل وفقاً لدراسة Shiri (٢٠١٠).

ومن خبرة الباحثة في تعليم اللغة العربية لوارثيها عن بعد، فقد لاحظت أن الأطفال قد يكونون قادرين على إجراء تفاعلات اجتماعية باللغة العربية، لكنهم يفتقرون إلى الكفاءة خارج نطاق الموضوعات المرتبطة بالعائلة والمحيط القريب. مع ضعف واضح في مهارات القراءة والكتابة. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه مورتال (٢٠١٠) بأن اللغة المنزلية هي اللغة الأضعف لدى وارثي اللغة.

علاوة على ذلك نؤكد أهمية الأنشطة التعليمية التي تعد من أساليب حفظ اللغة الموروثة خارج حدودها حسب Thayniath (٢٠١٥) إذ تعمل على "تطوير مستويات الثقة، والتعلم الذاتي، والإبداع، والمرونة، والحزم والقيادة، والعمل الجماعي. ممّا يعين على تكامل المعرفة، والمهارات العملية، والكفاءة اللغوية." (p35).

وقد اتجه البحث إلى التعرف على واقع ممارسة الأطفال وارثي اللغة العربية للأنشطة التعليمية المرتبطة بالمهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور؛ كون أعمار المستهدفين بين ١٠ و١٦عامًا "وهذا لا يمنحهم حرية في اختيار ما يتعلمونه، وكيف يتعلمونه، إنما يقع ذلك على عاتق الوالدين." (Naji, 2021, p3) كما أن لأولياء الأمور أثرا بالغا في توفير الدعائم (السقالات) المعرفية، والعاطفية، والتواصلية لدى أطفالهم. ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مـا واقـع ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعلمهـا مـن وجهـة نظـر أوليـاء الأمـور؟

٥- أسئلة البحث

أ. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الاسـتماع وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ب. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الـكلام وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ت. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة القـراءة وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ث. مـا درجـة ممارسـة الأطفـال وارثي اللغـة العربيـة لأنشـطة تعليـم مهـارة الكتابـة وفـق تصـورات أوليـاء الأمـور؟

ج. هـل ثمـة فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في ممارسـة الأنشـطة التعليميـة بـين الأطفـال وارثي اللغـة تعـزى إلى متغـير الجنـس؟

ح. هـل ثمـة فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في ممارسـة الأنشـطة التعليميـة بـين الأطفـال وارثي اللغـة تعـزى إلى متغـيّر أسـلوب التعلـم؟

٦- منهج البحث

اتبع البحـث المنهـج الوصفي لقدرتـه على تقديـم صـورة شـاملة ودقيقـة عـن واقـع ممارسـة الأنشـطة التعليميـة كمـا يراهـا أوليـاء الأمـور، ممـا يسـاعد على فهـم التوزيـع الفعلي للأنشـطة وتأثـير المتغـيرات الديموغرافيـة والتربويـة.

٧- عينة البحث

طبق البحـث على العينـة المتيسـرة أو الملائمـة "حيـث يتـم اختيـار عينـة البحـث إذا كانـت تحقـق المعايـير العمليـة للدراسـة، مثـل: القـرب الجغـرافي، والتوفـر في أوقـات معينـة، وسـهولة

الوصول إليها، ورغبة المبحوث في المشاركة." (الشويرخ، ٢٠٢٣، ص٧٢) فكانت (١٧٧) وليًّا من أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة العربية. وقد توزعوا على النحو الآتي تبعًا لمتغيرات البحث:

جدول (١) ***توزّع أفراد العيّنة بالنّسب المئويّة تبعًا إلى متغيّرات البحث***

المتغيّر	المستوى	العدد	النّسبة المئويّة
الجنس	أنثى	٧٥	٤٢,٤٪
	ذكر	١٠٢	٥٧,٦٪
أسلوب التعلم	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٨١	٤٥,٨٪
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا	٤٧	٢٦,٦٪
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢١	١١,٩٪
	غيرذلك	٩	٥,١٪
	مع مدرس خاص	١٩	١٠,٧٪
العدد الكلي: ١٧٧			

٨- أدوات البحث

صمّمت الباحثة استبانة إلكترونية بعد مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة؛ للاستفادة منها في إعداد فقرات الأداة، مثل: (Soliman & Khalil, 2022) و (Choi, 2022) و (Ansó Ros et al., 2021) و (Evcen, 2020) و (Little, 2020) و (Lee & Gupta, 2020) و (Shi, 2016). ووضعت تدريجًا لمستوى إجابة أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة عن فقراتها وفق مقياس ليكرت Likert الخماسي، والمكوّن من درجات ممارسة الأنشطة التعليمية تبعًا للمهارات اللغوية، هي: منخفضة جدًّا (أقل من ١,٨٠= أقل من ٣٦٪)، ومنخفضة (من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ = ٣٦٪ إلى ٥١,٩٪)، ومتوسطة (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ = ٥٢٪ إلى ٦٧,٩٪)، ومرتفعة (٣,٤٠ إلى ٤,١٩ = ٦٨٪ إلى ٨٣,٩٪)، ومرتفعة جدًّا (٤,٢٠ إلى ٥= ٨٤٪ إلى ١٠٠٪).

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أ. **الصّدق:** عُرِضَتْ الاستبانة على ستة محكّمين من ذوي الاختصاص في (تعليم اللغة العربية، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم)؛ بغية تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا من وجهة نظرهم.

ب. **الثّبات:** استخرج ثبات الأداة باستخدام معاملة ألفا كرونباخ.

الجدول (٢) ***ثبات ألفا كرونباخ***

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
١	أنشطة مهارة الاستماع	١٠	٠,٨٠
٢	أنشطة مهارة الكلام	١٥	٠,٨٣
٣	أنشطة مهارة القراءة	١١	٠,٨٧
٤	أنشطة مهارة الكتابة	١٠	٠,٨٩
المحاور كلها		٤٦	٠,٩٤

يتّضح من الجدول أنّ معاملات الثّبات تراوحت بين (٠,٨٠) و(٠,٨٩) مما يدلّ على معامل ثبات جيّد ومناسب لأغراض البحث العلميّ.

٩- نتائج البحث ومناقشتها

٩-١- نتائج السّؤال الأوّل

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الاستماع لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤّال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة تبعا إلى أنشطة مهارة الاستماع

أنشطة مهارة الاستماع	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير	الترتيب
يحضر أطفالي مسلسلات كرتونية ناطقة بالعربية.	٤,٠١	١,١٥	٨٠,١١	مرتفعة	١
يستمع أطفالي إلى الموسيقا العربية؛ غناء وأناشيد وأهازيج شعبية.	٣,٩٤	١,٢٤	٧٨,٧٥	مرتفعة	٢
يحضر أطفالي دورات تعليمية باللغة العربية.	٣,٣٠	١,٤٩	٦٥,٩٨	متوسطة	٣
يحضر أطفالي دروسا دينية في المساجد العربية القريبة.	٣,١٦	١,٤٨	٦٣,١٦	متوسطة	٤
يحضر أطفالي محاضرات تعليمية ناطقة بالعربية.	٣,٠٦	١,٣٩	٦١,١٢	متوسطة	٥
يستخدم أطفالي تطبيقات الهاتف المحمول المتضمنة للمواد الصوتية؛ الإذاعات، والبودكاست، والقصص المسموعة.	٢,٨٦	١,٣٩	٥٧,٢٨	متوسطة	٦
يحضر أطفالي أفلاما وثائقية عن البلاد العربية وحضارتها.	٢,٦٦	١,٣٠	٥٣,١٠	متوسطة	٧
يشارك أطفالي بالملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم؛ الابتكارات والكشوف العلمية.	٢,٣٠	١,٢٥	٤٥,٩٨	منخفضة	٨
يحضر أطفالي عروضا مسرحية باللغة العربية.	٢,١٥	١,١٣	٤٢,٩٣	منخفضة	٩

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنشطة مهارة الاستماع	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير	الترتيب
يستخدم أطفالي مواقع التبادل اللغوي.	٢,١٣	١,١٩	٤٢,٥٩	منخفضة	١٠
الدرجة الكلية	٢,٩٥٥٤	٠,٧٩٤٢٩	٥٩,١٠٧٣٤	متوسطة	

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الاستماع (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٩,١٠٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يشاهدون مسلسلات كرتونية ناطقة باللغة العربية (٨٠,١١٪)، ويستمعون إلى الموسيقا العربية؛ كالأغاني والأناشيد (٧٨,٧٥٪) بدرجة (مرتفعة).

بينما جاءت درجات ممارستهم للأنشطة التعليمية الآتية بدرجة (متوسطة): حضورهم للدورات التعليمية باللغة العربية (٦٥,٩٨٪)، وللدروس الدينية في المساجد (٦٣,١٦٪)، والمحاضرات التعليمية الناطقة بالعربية (٦١,١٢٪)، واستخدامهم لتطبيقات الهاتف المحمول المتضمنة للمواد الصوتية؛ الإذاعات، والتدوين الصوتي، والقصص المسموعة (٥٧,٢٨٪)، ومشاهدة الأفلام الوثائقية (٥٣,١٠٪).

أمّا درجة مشاركتهم بالملتقيات العلمية العربية المناسبة لأعمارهم؛ الابتكارات والكشوف العلمية (٤٥,٩٨٪)، وحضور العروض المسرحية الناطقة باللغة العربية (٤٢,٩٣٪)، واستخدام مواقع التبادل اللغوي (٤٢,٥٩٪) فكانت بدرجة (منخفضة).

تتماشى هذه الأنشطة مع فكرة أن التكرار السمعي والتفاعل مع المدخلات اللغوية الطبيعية يسهمان في تقوية القدرة الاستيعابية. إذ تعد هذه الأنشطة التي حازت درجة ممارسة (مرتفعة) أكثر جذبًا للأطفال بسبب طبيعتها الترفيهية والجذابة؛ فالأطفال يتعرضون من خلالها إلى نماذج لغوية بطرق مرحة وجذابة، ويتفاعلون تفاعلًا غير مباشر مع اللغة في سياقات اجتماعية تتيح لهم تقليد التعبيرات والاستماع إليها على نحو طبيعي، مما يساعد على اكتساب المهارات اللغوية اكتسابا سريعًا وفعّالًا، وأقل إجهادًا. كما أن الأطفال يتمتعون بالدافعية الداخلية لممارستها دون الحاجة إلى تدخل مباشر من

الأهل أو المؤسسات التعليمية. فالمسلسلات الكرتونية تمنح الأطفال فرصًا لمحاكاة حركات الشخصيات والتفاعل مع اللغة، والصور، والحدث الحكائي تفاعلًا عاطفيًّا ومرئيًّا ممّا يعزز الفهم اللغوي، ويجعلهم أكثر تقبلًا لها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك قنوات متلفزة كثيرة مجانية تبث باللغة العربية، مثل: قناة سبيستون، كما أنها متوفرة على الشبكة وفي المنصات مثل: يوتيوب وغيرها... بحيث يمكن اختيار المسلسل الكرتوني المناسب تبعا للموضوع أو العمر أو الهدف، وإعادة مشاهدته، ولابد من القول بأن التكرار في المسلسلات يسهم في تعزيز التعلم كما ذكر **Aberdeen (٢٠١٦)**.

ووفقًا لـ Montrul (٢٠١٠) و Polinsky (٢٠١٨)، فإن الأطفال الذين يتعرضون بانتظام للمحتوى الترفيهي الناطق باللغة يطورون فهما أعمق للتراكيب اللغوية والاستعمالات العامية، مما يعزز الاستماع والفهم. علاوة على ذلك تدعم هذه الأنشطة مهارة الاستماع في المستوى المبتدئ حيث توفر سياقات مرئية ومعززة بالسياق مما يعين الأطفال على فهم المعنى بسهولة مما يعكس استخدامًا محدودًا للإستراتيجيات اللغوية التفاعلية التي يحتاجها المتعلم للوصول إلى مستويات أعلى.

وبالنسبة إلى الأغاني والأناشيد فبتوفيرها إيقاعًا ونمطًا لغويًّا سهلًا تمكن الأطفال وارثي اللغة العربية من التقاطها، وحفظها. إضافة إلى التأثير العاطفي، والبصري المصاحب. كما ينطبق القول عليها بأنها متوفرة مجانًا في مواقع ومنصات كثيرة مما يجعل الوصول إليها متيسرًا. كما تشير دراسات مثل **Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦)** إلى أن التكرار في الأغاني يعزز من الذاكرة الصوتية مما يسهل استرجاع المفردات عند التحدث. لكن تجدر الإشارة هنا إلى أن التعرض السلبي للمحتوى قد لا يكون كافيًا لدفع الأطفال نحو مستويات الاستماع الأكثر تطورًا التي تتطلب فهما للسياقات المجردة أو الأكاديمية. وفقًا لـ**Berthele & Lambelet (٢٠١٧)**، فإن قدرة الأطفال على الاستفادة من المحاضرات تعتمد على مدى تفاعلهم معها وعلى أساليب الإلقاء المستخدمة.

في حين أن الأنشطة التي بلغت درجة (متوسطة) قد تكون أكثر فائدة من ناحية تقديم محتوى معرفي ثقافي، لكن قد ينقصها بعض التفاعلية أو الحوافز التي تزيد من فعالية الاستماع. فوفقًا لنظريات التعلم الاجتماعي فإن التعلم يحدث عندما يتفاعل الفرد مع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الآخرين في بيئة ثقافية غنية. وهذا ما يخص تطبيقات الهاتف النقال، فربما مرد ذلك إلى التفاعل الضعيف مع هذه التطبيقات بسبب نقص المحتوى المخصص لهؤلاء الأطفال أو عدم تحفيزهم لاستخدامها بانتظام.

كما يعكس هذا قلة الفرص المتاحة لهذه الأنشطة التعليمية أو عدم توافقها مع اهتمامات الأطفال، وظروفهم الاجتماعية. وقد أشار Schwab & Lew-Williams (٢٠١٦) إلى أن الأنشطة التفاعلية التي تعتمد على المشاركة المجتمعية والثقافية تواجه تحديات أكثر، من حيث التنظيم، وتحفيز الأطفال على الانخراط فيها. من بين هذه الأنشطة كان حضور الدروس الدينية في المساجد التي أوضح Naji (٢٠٢١) أن الأهل يشجعون أطفالهم على حضورها في الغالب لتعزيز ارتباطهم بالثقافة، واللغة. ولكن ربما لكون المراكز الدينية قليلة أو تقتصر دروسها على أيام الجمعة أو المناسبات الدينية. ومن الممكن أن حلقات حفظ القرآن تتبع نمطًا تدريسيًّا قد لا يكون نمطًا محفزًا للأطفال جميعًا.

وأما الأنشطة التي حازت درجة (منخفضة) فإنها أقل تأثيرًا نظرًا لأن هذه الأنشطة تتطلب التفاعل الاجتماعي المباشر، وقد لا توفر الاندماج التكنولوجي أو الترفيهي نفسه الذي يفضله الأطفال، مما يؤدي إلى قلة مشاركتهم فيها أو تفاعلهم تفاعلا محدودًا فيها لاسيما إذا شعروا بأنها صعبة أو مملة.

وقد يعزى ضعف الإقبال على الأنشطة الأكثر تعقيدًا، مثل الملتقيات العلمية والعروض المسرحية ومواقع التبادل اللغوي، إلى صعوبة إدراك هذه الأنشطة بوصفها مدخلات مفهومة ضمن مستواهم اللغوي، مما يقلل من فعاليتها في تعزيز تعلم الأطفال للغة العربية كما في الأفلام الوثائقية. فقد ذكر **Trebits et al**. (**٢٠٢٢**) أن المحتوى التعليمي البصري يحتاج إلى أن يكون موجّهًا للفئة العمرية على نحو يتناسب مع قدراتهم الإدراكية. وهذا معتبر بالنظر إلى أن وارثي اللغة في المستوى المبتدئ يفضلون المدخلات السهلة والمفهومة.

ومن الممكن أن تكون هذه الأنشطة غير متاحة على نحو كافٍ للشرائح العمرية على اختلافها؛ فالملتقيات العلمية قد تكون مصممة للفئات العمرية الأكبر، مما يجعل من الصعب على الأطفال الاستفادة منها. ووفقًا لـ **Little** (**٢٠٢٠**)، فإن الأطفال يحتاجون إلى

أنشطة تفاعلية تناسب مستواهم اللغوي والمعرفي لتشجيعهم على المشاركة. كما أن قلة توفر مثل هذه الملتقيات أو عدم معرفة الأهل بها قد يكون سببًا إضافيًا لانخفاض المشاركة.

إضافة إلى ذلك قد يضعف الارتباط العاطفي بالأنشطة الثقافية الرسمية المرتبطة باللغة كونها تستلزم جدية، وانتباهًا ذهنيًا أعلى. وقد ذكر Polinsky & Kagan (٢٠٠٧) أن ورثة اللغة يحتاجون إلى دعم مستمر، حيث قد يشعرون بالخجل أو عدم الراحة في بيئات تفاعلية مباشرة. وتظهر الحاجة هنا إلى تعزيز التعلم بمدخلات استماع متنوعة، ومتدرجة بحيث ينتقل وارث اللغة الطفل من المحتوى الترفيهي البسيط إلى المدخلات الأكثر تعقيدًا مثل المحاضرات والمناقشات.

ومن الأسباب التي يمكن أن تكون سببًا كون هذه الأنشطة التعليمية غير جذابة، أي: قد تحتاج إلى تصميم تفاعلي أكثر، وتحفيز أكبر لتكون فعالة في تعزيز مهارات الاستماع. يذكر Chik et al. (٢٠١٧) أن برامج تعليم اللغة تحتاج إلى إستراتيجيات تفاعلية لجذب الأطفال والحفاظ على اهتمامهم.

٩-٢- نتائج السّؤال الثّاني

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الكلام لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٤) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة تبعا إلى أنشطة مهارة الكلام*

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يشارك أطفالي بدورات الخطابة.	١,٧٦	٠,٩٠	٣٥,١٤	منخفضة جدا
ينخرط أطفالي في أنشطة الرحلات مع عائلات عربية.	٣,٦٤	١,٣٩	٧٢,٨٨	مرتفعة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يسافر أطفالي إلى البلاد العربية على نحو منتظم.	٢,٥٤	١,٤٠	٥٠,٧٣	منخفضة
ينخرط أطفالي في أنشطة الأحداث الثقافية؛ كالأعياد الوطنية.	٢,٩٢	١,٥١	٥٨,٤٢	متوسطة
يشارك أطفالي في أنشطة التراث الشعبي المنعقدة في السفارات والمؤسسات التعليمية المعنية.	١,٩١	١,٠٦	٣٨,١٩	منخفضة
يشارك أطفالي في الورش الفنية العربية.	٢,٠٦	١,١٩	٤١,٢٤	منخفضة
يلتحق أطفالي بالنوادي الرياضية العربية.	٢,٠١	١,١٧	٤٠,٢٣	منخفضة
يشارك أطفالي في اجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية؛ كالأعياد.	٣,٦٧	١,٥٠	٧٣,٣٣	مرتفعة
يشارك أطفالي في الأعمال التطوعية الاجتماعية؛ كحملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن...	٢,٢٠	١,٢٧	٤٣,٩٥	منخفضة
يُجري أطفالي مكالمات مع الناطقين الأصليين من معارفهم بانتظام.	٤,١٦	١,١٥	٨٣,٢٨	مرتفعة
يُستضاف أطفالي وحدهم في عائلات عربية لأيّام.	٢,٢٣	١,٢٨	٤٤,٥٢	منخفضة
ينخرط أطفالي في مناقشات ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة.	٣,٢٩	١,٣٧	٦٥,٨٨	متوسطة
يسرد أطفالي قصصا من الثقافة العربية؛ كقصص جحا أو قصص الأنبياء...	٣,١٠	١,٤٢	٦١,٩٢	متوسطة
يحفظ أطفالي نكتا وطرائف باللغة العربيّة.	٣,٠٤	١,٤٩	٦٠,٧٩	متوسطة

أنشطة الكلام	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يشارك أطفالي في عروض مسرحية ناطقة باللغة العربية.	١,٩٧	١,١٧	٣٩,٣٢	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٦٩٩٤	٠,٧١	٥٣,٩٩	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكلام (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٣,٩٩٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يمارسون بدرجة (مرتفعة) المكالمات مع معارفهم من الناطقين الأصلين (٨٣,٢٨٪)، والمشاركة في اجتماعات الجالية العربية في المناسبات الدينية (٧٣,٣٣٪)، والرّحلات (٧٢,٨٨٪).

بينما جاء انخراطهم في المناقشات ضمن المجموعات الكبيرة أو الصغيرة (٦٥,٨٨٪) بدرجة (متوسطة)، كذلك سردهم لقصص من الثقافة الشعبية (٦١,٩٢٪)، وحفظهم للطرائف والنكت (٦٠,٧٩٪)، وانخراطهم في أنشطة الأحداث الثقافية كالأعياد الوطنية (٥٨,٤٢٪).

أمّا سفرهم إلى البلاد العربية بانتظام (٥٠,٧٣٪)، واستضافتهم في بيوت عائلات عربية وحدهم لأيام (٤٤,٥٢٪)، ومشاركتهم في الأعمال التطوعية الاجتماعية؛ مثل حملات البيئة وزيارة مؤسسات الرعاية للأيتام وكبار السن (٤٣,٩٥٪)، وفي الورش الفنية العربية (٤١,٢٤٪)، وفي النوادي الرياضية العربية (٤٠,٢٣٪)، والانضمام إلى العروض المسرحية الناطقة بالعربية (٣٩,٣٢٪)، وأنشطة التراث الشعبي التي تعقد في السفارات والمؤسسات التعليمية (٣٨,١٩٪)، فجاءت درجة ممارستهم لها جميعًا بدرجة (منخفضة). وجاء التحاقهم بدورات الخطابة (٣٥,١٤٪) بدرجة (منخفضة جدا).

قد تعزى هذه النتائج إلى أن الأنشطة التي حازت درجة (مرتفعة) تدعم قدرات الأطفال وارثي اللغة على التعبير عن أنفسهم بما يتناسب مع حاجاتهم اللغوية الأساسية. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، فالتفاعل المستمر مع الناطقين الأصليين يساعد متعلمي اللغة الموروثة على تعزيز الكفاءة اللغوية لاسيما مهارات التحدث. فقد

هذه الطبعة إهــداء من المجمــع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لوحظ أن الأطفال الذين ينخرطون في محادثات طبيعية مع متحدثين أصليين يظهرون طلاقة لغوية أعلى مقارنة بمن يعتمدون فقط على المدخلات التعليمية الرسمية. كما أن الأطفال الذين يشاركون في الفعاليات المجتمعية الدينية يتعرضون لاستخدام أوسع للغة في سياقات اجتماعية طبيعية، مما يعزز مهاراتهم في التواصل.

وتعد الرحلات بيئات تعليمية غير رسمية بالنسبة إلى وارثي اللغة العربية حيث تسهم طبيعتها الترفيهية في تطوير اللغة بالتفاعل الحقيقي مع الأقران.

إضافة إلى ذلك فإن القصص والنكات تدعم التعبير الإبداعي لكنها تحتاج إلى تعزيز بالممارسة المنتظمة والتعرض لنماذج لغوية أكثر تعقيدًا. علاوة على ذلك تستلزم النكات والطرائف فهما للسياق الثقافي والاجتماعي. وقد أكدت دراسة Montrul (٢٠١٠) إلى أن سرد القصص يحتاج إلى إتقان البنية اللغوية والمفردات المناسبة، وهي مهارات تتطور مع التعرض المتكرر للغة في المنزل والمدرسة. كما وجد Zhang & Koda (٢٠١١) أن الأطفال الذين يشاركون في أنشطة سرد القصص لديهم تطور لغوي أفضل نظرًا لتفاعلهم مع اللغة بأسلوب قصصي غير رسمي.

كما أن الأنشطة التي تعتمد على التفاعل مع الآخرين بالتفاوض حول المعنى والتصحيح الذاتي تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم الكلامية على نحو أسرع وأكثر فعالية كما في المشاركة في الأعياد الوطنية والفعاليات الثقافية. لكن مستوى المشاركة فيها مرتبط بمدى انخراط الأهل في مثل هذا النوع من الأنشطة.

كما أن هذا من الأنشطة قد يعكس صعوبات في تنظيم الأفكار، واستخدام التراكيب المعقدة، والتفاعل في سياقات غير مألوفة. ولذلك فإن المحادثات الجماعية تعزز مهارات الخطاب لديهم لكنها تتطلب مستوى معينًا من الثقة في المهارات اللغوية، وبالتالي فإن الأطفال غير المتمكنين من النظام اللغوي قد يكونون أقل اندماجًا في المناقشات الجماعية، وهذا ما قد يفسر الدرجة (المتوسطة) لهذا النشاط. وأيضا السفر إلى البلاد العربية يسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية بالتعرض المباشر للغة في بيئتها الطبيعية له، ولهذا تأثير إيجابي على الطلاقة اللغوية. وقد أشارت دراسة الهواري (٢٠٢٠) إلى أن السفر الدوري يعزز مهارة التحدث، لكنه ليس كافيًا بمفرده لضمان استمرارية التعلم اللغوي.

في حين أن الأنشطة ذات التقدير (المنخفض) قد تكون غير متوفرة أو ليست من ضمن اهتمامات الوالدين لكنها تعد ضرورية للوصول إلى مستويات لغوية أعلى بحيث يصبح المتعلم الطفل وارث اللغة قادرًا على التعبير بطلاقة في مواقف متنوعة. فوفقًا لـ Evcen (٢٠٢٠)، فإن الأطفال الذين يقيمون مع عائلات ناطقة بالعربية يطورون مهاراتهم اللغوية بسرعة، لكن انخفاض هذا النشاط قد يعود إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تحد من التبادل الأسري بين المجتمعات العربية.

كما أن ضعف مشاركتهم في هذه الأنشطة قد يحدّ من تطوير مهارات النطق، والتعبير العفوي، والتفاعل في بيئات تواصلية أكثر تعقيدًا فالتواصل الفعال حسب الإطار المرجعي الأوربي لا يقتصر فقط على التحدث اليومي، بل يجب أن يشمل أيضًا القدرة على تقديم عروض، وإقناع الآخرين، والمشاركة في نقاشات معمقة. وهنا تظهر الحاجة إلى زيادة فرص التواصل الطبيعي، والرسمي، وتنويع الأساليب.

وقد ذكر Aberdeen (٢٠١٦) أن الفرص المتاحة للمتحدثين باللغة الموروثة تكون محدودة غالبًا بسبب قلة استخدامها في السياقات الرسمية داخل المجتمعات متعددة اللغات.

وأما الخطابة، فتستدعي مستوى متقدمًا من المهارات اللغوية، مما يفسر ضعف الإقبال على هذه الدورات كما أشار **Montrul (2010, p. 45** إلى أن متعلمي اللغة الموروثة يعانون من ضعف في البنية النحوية عند التحدث أمام الجمهور، ممّا يجعلهم أقل ثقة في المشاركة. وبالتالي تنخفض أنشطة الأعمال التطوعي، ومن جهة أخرى لاعتمادها على مهارات شخصية، وتواصلية متقدمة. وتقل أنشطة الورش الفنية كونها أقرب إلى الإبداع لا التفاعل اللغوي على أنه تتضمن نزرًا بسيطًا من الاستخدام اللغوي في سياق خاص. والأمر نفسه بالنسبة إلى الأنشطة الرياضية التي تعتمد على النشاط البدني أو المشاركة في الأنشطة المسرحية التي تتطلب جانبا أدائيًّا، ولكن من الممكن توظيف هذه الأنشطة داخل المؤسسات التعليمية لجعل التعلم أكثر إمتاعًا وغنى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٩-٣- نتائج السّؤال الثّالث

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة القراءة لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٥) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة على أنشطة مهارة القراءة*

القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يقرأ أطفالي كتبا باللغة العربيّة في المكتبات عن الثقافة العربية.	٢,٩٧	١,٤٠	٥٩,٤٤	متوسطة
أشتري لأطفالي قصصا باللغة العربيّة ورقية وإلكترونية من المكتبات.	٣,٨٦	١,٣٣	٧٧,٢٩	مرتفعة
أصطحب أطفالي إلى معارض الكتب العربيّة.	٢,٦٣	١,٣٩	٥٢,٦٦	متوسطة
يشارك أطفالي في نوادي القراءة باللغة العربيّة.	٢,٠١	١,١٥	٤٠,٢٣	منخفضة
يحفظ أطفالي شعرا للأطفال.	٢,١٨	١,٢١	٤٣,٥٠	منخفضة
يرتاد أطفالي المواقع العربية على شبكة الإنترنت.	٢,٦٥	١,٤٧	٥٢,٩٩	متوسطة
يقرأ أطفالي في المجلات العربية.	٢,٣٨	١,٣٥	٤٧,٦٨	منخفضة
يشارك أطفالي في أنشطة قراءة عائلية؛ كاتباع قائمة مكونات الطعام، وقراءة الإعلانات العربية على شبكات التواصل الاجتماعي.	٢,٧٦	١,٤٧	٥٥,١٤	متوسطة

القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يقرأ أطفالي وردا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بانتظام.	٣,٦٥	١,٤٦	٧٢,٩٩	مرتفعة
يستعمل أطفالي المعاجم العربية؛ كالمصورة.	١,٩٢	١,١١	٣٨,٣١	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٦٣٢٣	٠,٨٨	٥٢,٦٥	متوسطة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة القراءة (متوسطة)؛ إذ بلغت (٥٢,٦٥٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يقرأون القصص الورقية والإلكترونية (٧٧,٢٩٪)، ويقرأون في القرآن الكريم وقصص السيرة النبوية (٧٢,٩٩٪)بدرجة (مرتفعة).

بينما درجة ممارستهم (متوسطة) لقراءة الكتب حول الثقافة العربية (٥٩,٤٤٪)، وأنشطة القراءة في البيت (٥٥,١٤٪)، وارتياد المواقع العربية على الشبكة (٥٢,٩٩٪)، وزيارة معارض الكتب العربية (٥٢,٦٦٪).

أمّا درجة ممارستهم لقراءة المجلات العربية (٤٧,٦٨٪)، وحفظهم لقصائد الأطفال (٤٣,٥٠٪)، ومشاركتهم في نوادي القراءة باللغة العربية (٤٠,٢٣٪)، واستعمالهم المعاجم المصورة (٣٨,٣١٪)، فكانت بدرجة (منخفضة).

قد تعزى درجة ممارسة الأنشطة ذات الدرجة المرتفعة إلى شيوعها وتوفر مواردها على الشبكة بصيغ إلكترونية أو في تطبيقات الهاتف النقال التي تعتمد على التعلم الذاتي التفاعلي والمخصصة للقصص مثل تطبيق نوري، وعصافير، وألف باء تاء، واقرأ، وغيرها.... ومعلوم أن قراءة المحتوى القصصي تنمي الحس الثقافي لدى الأطفال إذ توسع مداركهم، وتقدم لهم مفاهيم حول الهوية، واللغة، والمجتمع، والقيم بلغتهم الأم على نحو ممتع وجذاب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأما أنشطة قراءة القرآن، وكتب السير النبوية وقصص الأنبياء والصحابة. فقد وجدت دراسة Abu-Rabia (٢٠٠٠) أن تعلم القراءة من النصوص الدينية يعزز التعرض الأطفال إلى البنية اللغوية الفصحى، مما يؤثر إيجابيًا على الفهم والاستيعاب.

وتنخفض أنشطة القراءة المباشرة من الشبكة على اعتبارها نصوصًا أصلية. ومن جهة أخرى قلق وارث اللغة من مقدرته اللغوية التي لن تسعفه على القراءة والفهم السلس للمحتوى. ولابد من الإشارة هنا إلى أن بعض المؤسسات التعليمية في حدود خبرة الباحثة قد لا تولي النصوص الأصيلة أهمية مع أنها قد تفيد منها من جهات عدة، وذلك بتبسيطها للمتعلمين أو تقديمها جزئيًّا أو إثرائيًّا. في الوقت نفسه، يعد هذا مما يفسر غياب أنشطة قراءة المجلات، وحفظ الشعر.

ويمكن القول هنا بأن الأطفال يشجعون تشجيعًا إيجابيًّا من الوالدين، وفي المؤسسات التعليمية عند ممارستهم أنشطة القراءة. وفي ضوء نتائج بعض الدراسات فالبيئة المنزلية الغنية بالمصادر اللغوية تحسن مستوى القراءة، لكنها كما ذكر تعتمد على مستوى التفاعل بين الأهل والطفل، ومدى التزامهم بها. فقد لوحظ أن الأطفال الذين يقرأون في بيئات منزلية داعمة يطورون مهاراتهم القرائية بسرعة أكبر. وهذا مما قد يفسر الدرجة المتوسطة لهذه الممارسة.

في المقابل، ثمة انخفاض بالنسبة إلى استخدام المعاجم والالتحاق بنوادي القراءة وهو ما قد يكون مؤشرًا على ضعف مهارات القراءة المتقدمة. ومرد ذلك ربما إلى صعوبة توفر المعاجم الورقية وصعوبة التعامل مع المعاجم الإلكتروني المناسبة للأطفال. وينخفض كذلك استخدام المعجم المصور بسبب عدم معرفة الأهل به أو كونه غير جذاب أو بسبب حجمه الكبير. وأيضًا يمكن الحديث عن قلة توفر هذه الأندية التي تعد بيئة محفزة للقراءة باللغة العربية لاسيما تلك التي تراعي طبيعة هؤلاء المتعلمين وحاجاتهم.

وما يلفت النظر هنا أن الأنشطة التي تتطلب ممارسة منتظمة وتوجيهًا مباشرًا من الأهل أو المعلم، مثل قراءة القرآن والقصص تمارس بدرجة مرتفعة، ولكن الأنشطة التي تتطلب مشاركة مستقلة أو تفكيرًا أعمق تعاني من ضعف التفاعل معها. وهذا قد يعود إلى

خصائص المرحلة العمرية التي تميل إلى اللعب والحاجة إلى التوجيه أكثر منه إلى الانتظام. وربما الدوافع نحو القراءة الترفيهية أقوى من غيرها.

كما أن غياب بعض الأنشطة قد يرجع إلى أن الوالدين هم من يختارون الأنشطة التعليمية لأطفالهم وفق الأنشطة التي تعلموا منها اللغة في موطنهم الأم أو ربما لاعتقادهم بأن أطفالهم سينخرطون بها لاحقا في المؤسسات التعليمية، ويمكن حينئذ أن تعوض في وقت لاحق.

٩-٤- نتائج السّؤال الرَّابع

ما درجة ممارسة الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بمهارة الكتابة لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال أجريت معالجات إحصائيّة، هي: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة.

الجدول (٦) *المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لتقديرات العينة على كلّ فقرة*

الكتابة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يدوّن أطفالي يومياتهم باللغة العربية.	١,٩٨	١,٢١	٣٩,٦٦	منخفضة
يشارك أطفالي في الأنشطة الكتابية في البيت؛ كتابة قائمة التسوق وبطاقات التهنئة، وقوائم المهام.	٢,٧١	١,٤٥	٥٤,٢٤	متوسطة
يشارك أطفالي بدورات الخط العربي.	١,٧٣	١,٠١	٣٤,٦٩	منخفضة جدا
يشارك أطفالي في دورات الكتابة الإبداعية.	١,٦٢	٠,٩٢	٣٢,٤٣	منخفضة جدا
يكتب أطفالي رسائل شخصيّة إلى معارف العائلة.	٢,٧٥	١,٤٨	٥٤,٩٢	متوسطة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكتابة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	درجة التقدير
يلعب أطفالي ألعابا لغوية؛ اسم نبات جماد، والكلمات المتقاطعة، والألغاز.	٢,٧٩	١,٥٠	٥٥,٨٢	متوسطة
يكتب أطفالي أيّا من الأجناس الأدبية؛ القصة أو المسرح أو الرواية أو الشعر.	١,٧٣	١,٠٢	٣٤,٦٩	منخفضة جدا
أكلف أطفالي بكتابة وصف لصور أو رسوم أو لوحات أو ملصقات أو خرائط.	٢,٣٥	١,٤٣	٤٧,٠١	منخفضة
يملأ أطفالي استمارات باللغة العربية.	١,٩٧	١,٢٢	٣٩,٤٤	منخفضة
ينخرط أطفالي في أنشطة الكتابة ضمن المؤسسات التي تعلّم اللغة العربيّة.	٢,٤٧	١,٥٥	٤٩,٣٨	منخفضة
الدرجة الكلية	٢,٢١	٠,٩٣	٤٤,٢٣	منخفضة

يتضح من الجدول أن درجة ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة (منخفضة)؛ إذ بلغت (٤٤,٢٣٪).

ذلك أنَّ أطفالهم يمارسون كلّ من الألعاب اللّغوية؛ كالكلمات المتقاطعة، والألغاز (٥٥,٨٢٪)، وكتابة الرّسائل الشخصية إلى معارف العائلة (٥٤,٩٢٪)، وكتابة قائمة التسوق وبطاقات التهنئة، وقوائم المهام (٥٤,٢٤٪) بدرجة (متوسطة).

بينما ممارساتهم للأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة في المؤسسات التي تعلّم اللغة العربيّة (٤٩,٣٨٪)، وكتابة وصف صورة أو رسم أو لوحات أو ملصقات أو خرائط (٤٧,٠١٪)، وتدوين اليوميات (٣٩,٦٦٪)، وتعبئة الاستمارات باللغة العربية (٣٩,٤٤٪) كانت بدرجة (منخفضة).

وأمّا درجة التحاقهم بدورات الخط العربي (٣٤,٦٩٪)، والكتابة الإبداعية؛ كتابة لأي جنس أدبي (٣٤,٦٩٪) أو التحاقًا بدوراتها (٣٢,٤٣٪)، فكانت بدرجة (منخفضة جدا).

قد تعزى هذه النتائج إلى أن الأطفال وارثي اللغة يمارسون الكتابة لأغراض وظيفية، مع كون فرص الكتابة محدودة. في حين أن مهاراتها تحتاج إلى ممارسة متكررة وتدريبات ترتبط بحاجات الأطفال إلى الإنتاج الكتابي.

كما أن غياب التفاعل الاجتماعي في الكتابة يجعلها مهارة فردية، لذا تظهر الحاجة إلى أنشطة تفاعلية، مثل كتابة القصص الجماعية أو التدوين التشاركي.

ونضيف إلى ذلك أن الكتابة في المرحلة المبكرة لدى الأطفال تعتمد على التكرار والتقليد ممّا يفسر ارتفاع نسب كتابة القوائم والرسائل الشخصية كقوائم التسوق. مع العلم بأن الأطفال الذين يستخدمون الكتابة لأغراض شخصية يظهرون تحسنًا في الطلاقة، لكن دون تطور ملحوظ في التنظيم النصي والقواعد كونها كتابة ذاتية وعفوية. وأما ضعف كتابة القصص فيعكس عدم تطور القدرة على الربط بين الأفكار على نحو متسلسل ومنطقي. وكونها تستلزم جانبًا إبداعيًّا. وهذا كله يتفق مع الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات؛ فالأطفال في المستوى المبتدئ يعتمدون على الكتابة الوظيفية أكثر من الإبداعية أي ارتباطها بمواقف اجتماعية أو شخصية، وبالتالي تكون الكتابة التوسعية ككتابة القصص والمقالات محتاجة إلى مستوى لغوي أعلى.

كما يمكن أن يكون غياب التقنيات التي تدعم الأنشطة الكتابية الرقمية سببًا في ضعفها في المؤسسات التعليمية ذلك أنها تقدم على نحو لا يتناسب وطبيعة هذا الجيل. فمن خبرة الباحثة في تعليم اللغة العربية لوارثيها عن بعد لاحظت أن المدارس الإفتراضية تحيّد الأنشطة الكتابية لصعوبة تطبيقها عن بعد وعدم معرفة المعلمين بالأدوات الرقمية التي يمكن أن تفيد منها في تفعيل الكتابة.

ينطبق ذلك على أنشطة الخط ودوراته، ومن جهة ثانية يمكن أن يكون الاعتماد على الكتابة الرقمية حائلاً دون الاهتمام بالكتابة اليدوية.

وقد يكون ضعف تدوين اليوميات عائدًا إلى عدم الاعتياد على التعبير الذاتي الكتابي، ولكونها تحتاج إلى الدوافع الذاتية، والتشجيع الأسري.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لذا لابد من ممارسة أنشطة يومية ممتعة مثل كتابة المذكرات المصورة، أو تبادل الرسائل الإلكترونية مع الأصدقاء التي قد تكون بديلًا عنها. وأما الكتابة الإبداعية فتحتاج إلى مدربين متخصصين، وبيئة أسرية داعمة، ومؤسساتية ناظمة. ودوراتها أقل انتشارًا؛ لأن المهارات اللغوية الكتابية الأساسية لدى هؤلاء الأطفال دون المستوى المأمول.

أما تعبئة الاستمارات فقد يكون نشاطًا مملًّا إذا لم يقدم تقديما جذابًا وتفاعليًّا. والأمر نفسه ينسحب على الكتابة البصرية بالخرائط الذهنية أو الصور على أنها من أكثر الأنشطة الكتابية شيوعًا في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الباحثة.

ويمكن أن تعزى درجة الممارسة المتوسطة في أنشطة الألعاب اللغوية والألغاز كونها قائمة على المفردات، ولسهولة تطبيقها في البيئة المنزلية أو المؤسسية. لكن هذه الأنشطة لا تساعد على تطوير المهارات الكتابية، والإبداعية لأن سياق الاستخدام اللغوي قد يغيب فيكون التركيز على المفردة معزولة.

مما سبق يمكن القول بأن النتائج تظهر أن الأطفال يشاركون في أنشطة الكتابة التي ترتبط بالممارسات اليومية والاجتماعية، مثل: كتابة القوائم والرسائل، بينما تكون الأنشطة الأكثر تعقيدًا، مثل: الكتابة الإبداعية وتدوين اليوميات، أقل ممارسة بسبب الحاجة إلى مهارات لغوية متقدمة ودافعية ذاتية. ذلك أن تطوير مهارات الكتابة يتطلب بيئة غنية بالمصادر اللغوية في البيئات التعليمية على اختلافها، والتدريب المستمر.

٩-٥- نتائج السّؤال الخامس

هل ثمّة فروق دالّة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العيّنة (أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة) على فقرات الاستبانة تُعزى إلى متغيّر الجنس؟

استخدمت الباحثة للإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين الأحاديّ ANOVA، فجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعا إلى متغيّر الجنس

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة sig	مستوى الدلالة
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الاستماع	٢,٩٢	٠,٨٠	٠,٦٧-	٠,٤٩	غيردال إحصائيا
	٣,٠٠	٠,٧٩			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الكلام	٢,٦٥	٠,٧٣	١,١-	٠,٢٥	غيردال إحصائيا
	٢,٧٧	٠,٦٧			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة القراءة	٢,٥٩	٠,٨٣	٠,٨١-	٠,٤١	غيردال إحصائيا
	٢,٧٠	٠,٩٣			
الأنشطة اللغوية المرتبطة بمهارة الكتابة	٢,١٨	٠,٨٤	٠,٤٥-	٠,٦٦	غيردال إحصائيا
	٢,٢٥	١,٠٤			

يتبين من الجدول (٧) أن ليس ثمّة فروق دالّة إحصائية عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في متوسّط إجابات أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة عن محاور الاستبانة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

قد تشير إلى أن كلا الجنسين يحصلان على فرص متشابهة في تعلم اللغة العربية خارج حدودها دون وجود بيئة متحيزة، وهو ما قد يعكس تحولًا في أنماط التربية إذ لم يعد هناك تمييز بين الأنشطة حسب الجنس (فتيات، وفتيان). إضافة إلى ذلك قد يرد ذلك إلى وفرة مصادر التعلم الرقمية، والتفاعل الاجتماعي في بيئاتهم القريبة، والمحيطة للجنسين بالقدر نفسه. ويمكن الإشارة إلى أن تعلم اللغة الموروثة بالنسبة إلى أولياء الأمور مسؤولية وضرورة دينية وحاجة اجتماعية ونفسية؛ لذا تتشارك العائلات مع المؤسسات في توفير فرص استخدام اللغة في المجتمع المضيف بالأنشطة التعليمية على اختلافها لأطفالهم.

٩-٦- نتائج السّؤال السَّادس

هل ثمّة فروق دالّة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العيّنة (أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة) على فقرات الاستبانة تُعزى إلى متغيّر أسلوب التعلم؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدمت الباحثة للإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين الأحاديّ ANOVA، فجاءت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (٨) *نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق تبعا إلى متغيّر أسلوب التعلّم*

المحور	أسلوب التعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F لاختبار ANOVA	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الاستماع	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٧٥	٠,٧٨	٧,٠٨	٠,٠٠١	دالة إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٣,٣٧	٠,٧١			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٣,٢٢	٠,٨٠			
	مع مدرس خاص	٢,٧٣	٠,٦٤			
	أخرى	٢,٤٩	٠,٧٣			
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكلام	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٥٩	٠,٦٧	٦,٦٩	٠,٠٠١	دال إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٩٨	٠,٧٠			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٣,٠٢	٠,٦٠			
	مع مدرس خاص	٢,٤٢	٠,٦٥			
	أخرى	٢,٠٥	٠,٧٠			

المحور	أسلوب التعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F لاختبار ANOVA	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة القراءة	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٤٦	٠,٩١	٢,٨٤	٠,٠٢٦	دال إحصائياً
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٩٥	٠,٧١			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢,٧٩	٠,٨١			
	مع مدرس خاص	٢,٤٥	٠,٨٧			
	أخرى	٢,٥٩	١,١٤			
الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارة الكتابة	جهد ذاتي من الوالدين في البيت	٢,٠٦	٠,٨٩	٢,٨٠	٠,٠٤٧	دال إحصائيا
	ضمن مؤسسة تعليمية حضوريا	٢,٥٠	٠,٩٤			
	ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد	٢,٤٠	٠,٨٠			
	مع مدرس خاص	٢,٠٥	٠,٩٧			
	أخرى	١,٩٣	١,١١			

يتبين من الجدول (٨) أن هناك فروقًا دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) في متوسّط إجابات أفراد العينة (أولياء أمور الأطفال وارثي اللغة) عن محاور الاستبانة تُعزى إلى متغيّر أسلوب التَّعلم؛ لصالح التعلم ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد في مهارة الكلام. وفي مهارة القراءة، والكتابة، والاستماع لصالح التعلم ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًا.

تدل النتائج على أن أسلوب التعلم قد يؤثر على ممارسة الأنشطة اللغوية. وتظهر أن التعلم في المؤسسات التعليمية (سواء أكانت حضورية أم عن بعد) أكثر فاعلية في تطوير

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) بالأنشطة التعليمية مقارنة بالجهد الذاتي من الوالدين أو وجود مدرس خاص لاسيما مهارة الكلام. ويمكن أن تفسر هذه النتائج بأن البيئة التعليمية المنظمة والموجهة تقدم دعمًا أكبر للأطفال وارثي اللغة إذ تتضمن تفاعلا مباشرًا مع المعلم، والأطفال الآخرين بالتعلم التعاوني الثنائي أو الفئوي أو الجماعي.

وأما عن الفروق لصالح التعلم عن بعد ضمن أنشطة مهارة الكلام، فمرده إلى المرونة في الممارسة والتكرار، وتوفر الأدوات الرقمية التفاعلية التي تحفز الأطفال وتكسر جمود الموقف التعليمي، وتهيئ فرصًا لهم لاستخدام اللغة مع ناطقين أصليين دون خجل. ويمكن أن يكون التعلم عن بعد كونه في البيت مريحًا أكثر للأطفال للتحدث بحرية وأمان. كما أن أعداد الأطفال وارثي اللغة في الصفوف الافتراضية قد تكون أقل؛ مما يتيح مجالًا أكبر لممارسة الأنشطة التعليمية اللغوية التي تنمي مهارات الكلام.

١٠- الخاتمة

أظهر البحث واقع ممارسة الأنشطة التعليمية التي تنمي المهارات اللغوية لدى الأطفال وارثي اللغة العربية من أبناء المهاجرين العرب في البلاد التي يقيمون فيها بوصفهم أقلية لغوية تتعرض إلى لغة الأغلبية. إذ تبين أن درجة ممارستهم لها متوسطة في مهارات الاستماع، والمحادثة، والكتابة. بينما هي ضعيفة في مهارة الكتابة. كما تتبع أثر متغير الجنس الذي لم يكن له أي تأثير، فالأنشطة التعليمية على اختلافها واختلاف مهاراتها ممارسة من الأطفال الفتيان والفتيات. كما بينت أن أسلوب التعلم قد يؤثر في درجة ممارسة الأنشطة التعليمية؛ إذ ظهر أنهم يمارسون أنشطة التحدث في التعليم المؤسسي عن بعد أكثر من غيره.

من ذلك كله تتأتى أهمية العناية بالأنشطة التعليمية التي تشكل فرصًا لممارسة اللغة يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية على نحو يراعي حاجات الأطفال، وفروقهم الفردية، وخصائصهم العمرية، ومستوياتهم اللغوية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنشطة التعليمية ليست قاصرة على توفرها في المجتمع المضيف، إذ يمكن أن يجري تفعيلها على اختلاف أسلوب التعلم سواء أكان ضمن مؤسسة تعليمية حضوريًّا أم ضمن مؤسسة تعليمية عن بعد أم مع مدرس خاص أم جهدًا ذاتيًّا من الوالدين في البيت مع تكييفها حسب الواقع.

II- التوصيات

أ. تفعيل أنشطة لتحفيز وارثي اللغة العربية الأطفال على ممارسة الكتابة بأساليب تعليمية مبتكرة، مثل: الكتابة التعاونية عبر الإنترنت أو الكتابة بالتلعيب أو استخدام تطبيقات الكتابة التي توفر ملاحظات فورية وتصحيحات.

ب. تحسين الأنشطة التعليمية حضوريًّا بالتفاعل المباشر بين الطلاب والمعلمين، مع التركيز على استخدام الأنشطة العملية مثل: القراءة الجماعية، وورش العمل الكتابية، والمناقشات الجماعية لتعزيز مهارات الكتابة والاستماع.

ت. العمل على دمج أساليب التعلم التفاعلي التي تدمج بين الكتابة والمحادثة، مثل: استخدام منصات تعليمية عبر الإنترنت التي تسمح بالتفاعل المباشر مع المعلمين. وتوسيع استخدام الوسائط المتعددة (مثل الفيديوهات التعليمية، والبث الصوتي، والمنصات التفاعلية) لتعزيز مهارات الاستماع والكلام، خاصة في البيئات التعليمية عن بعد.

ث. تنظيم ورش عمل أو جلسات تدريبية لأولياء الأمور حول كيفية دعم تعلم الأطفال وارثي اللغة العربية في مهارات اللغة العربية، وتقديم نصائح حول كيفية تطبيق الأنشطة التعليمية في المنزل.

ج. تصميم برامج تعليمية هجينة تجمع بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري، مما يوفر للطلاب بيئات تعليمية متنوعة تلبي احتياجاتهم في المهارات اللغوية جميعًا.

المراجع العربية

العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٢٣) *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية - الجزء الثالث* (صالح، م.، تحرير) (الطبعة الأولى، ج. ٣). مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

رومنة المراجع العربية

Al-’Asaily, A. A. (2023). *Al-Mu‘jam al-Mawsu‘i limustalahat al-Lisaniyyat al-Tatbiqiyya – al-Juz’ al-Thalith* (Salih, M., Tahrir) (al-Tib‘a al-Ula, Vol. 3). Majma‘ al-Malik Salman al-‘Alami lil-Lugha al-‘Arabiyya. (In Arabic)

Al-Shuwairekh, Salih. (2023). *Manhajiyyat al-Bahth fi al-Lisaniyyat al-Tatbiqiyya*. Majma‘ al-Malik Salman al-‘Alami lil-Lugha al-‘Arabiyya. al-Mamlaka al-‘Arabiyya as-Su‘udiyya. (In Arabic)

المراجع الأجنبية

Abdelhadi, M. (2018). Arabic language maintenance in multicultural countries and in the regional city of Toowoomba, Australia. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, 4*(2). https://doi.org/10.25275/apjcectv4i2edu5

Aberdeen, T. (2016). Six things you might not know about heritage language schools. *Language Issues: The ESOL Journal, 27*(1), 13–20.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13(1-2), 147–157. https://doi.org/10.1023/A:1008133701024

Albirini, A. (2018). The role of age of exposure to English in the development of Arabic as a heritage language in the United States. *Language Acquisition, 25*(2), 178–196. https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1234620

Ansó Ros, J., Maijala, M., & Valkamo, N. (2021). The role of the teacher in heritage language maintenance courses in Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1906692

Atre, P. (2023). Parental motivations and heritage language schooling: A study of Japanese and Marathi parents. *International Education Journal, 22*(1).

Berthele, R., & Lambelet, A. (2017). Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence? *In Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* Channel View Publications. https://doi.org/10.21832/BERTHE9047

Chik, C. H., Carreira, M. M., & Kagan, O. E. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*. Taylor and Francis Inc. https://doi.org/10.4324/9781315727974

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Choi, Y. (2022). Understanding the perspectives, practices, and expectations of Korean American parents toward the heritage language education of their children [Doctor of Education (Ed.D.) dissertation, University of San Francisco]. https://repository.usfca.edu/diss

Coşkun Kunduz, A. (2022). Heritage language acquisition and maintenance of Turkish in the United States: Challenges to teaching Turkish as a heritage language. Dilbilim Dergisi / *The Journal of Linguistics, 0*(38). https://doi.org/10.26650/jol.2022.1129254

ElHawari, R. (2020). Teaching Arabic as a heritage language. *In Teaching Arabic as a heritage language.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351014670

Evcen, O. (2020a). The role of schooling for heritage language learners: A case study of Turkish heritage speakers [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. https://www.ideals.illinois.edu/items/117302

Evcen, O. (2020b). The role of schooling for heritage language learners: A case study of Turkish heritage speakers [Doctoral dissertation]. http://hdl.handle.net/2142/109597

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America: Preserving a national resource (pp. 81-89). Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review, 58*(3), 341–363. https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.341

Hsu, Y.-N. (2015). Shared reading in children's heritage language development: Case studies of three Chinese-American families. *Journal of Education & Social Policy, 2*(3).

Lee, G. L., & Gupta, A. (2020). Raising children to speak their heritage language in the USA: Roles of Korean parents. *Journal of Language Teaching and Research, 11*(4). https://doi.org/10.17507/jltr.1104.01

Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(2). https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463

Melo-Pfeifer, S. (2017). Early years second language education. International perspectives on theory and practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20*(5), 602–604. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1118227

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *In Annual Review of Applied Linguistics, 30*. https://doi.org/10.1017/S0267190510000103

Muysken, P. (2013). Challenges of comparability. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0015

Naji, N. (2021). The motivation and attitude of Arab heritage children and their parents' perspectives toward learning Arabic [Master's thesis, The American University in Cairo]. https://fount.aucegypt.edu/etds/1622

Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781107252349

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass, 1*(5), 368–395. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *WIREs Cognitive Science, 7*(4), 264–275. https://doi.org/10.1002/wcs.1393

Shi, Z. (2016). Supporting children's Chinese heritage language maintenance in the home: A case study of one Chinese Canadian immigrant family [Unpublished manuscript]. University of Victoria.

Shiri, S. (2010). Arabic in the USA. *In Language diversity in the USA* (pp. 206–222). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511779855.014

Soliman, R., & Khalil, S. (2022). The teaching of Arabic as a community language in the UK. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2063686

Thayniath, S. (2015). Activity based language learning in the classroom—An effective learning method. *IJELLH, 3*(5).

The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics. (2021). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108766340

Trebits, A., Koch, M. J., Ponto, K., Bruhn, A.-C., Adler, M., & Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(7), 2668–2681. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal, 89*(3). https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

Vallance, A. L. (2015). The importance of maintaining a heritage language while acquiring the host language. *Honors College Theses, 34*.

Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal, 34*(1), 4–18. https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568591

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نبذة تعريفية عن الباحثة:

Author Biodata:	بيانات الباحثة:
NOHA ABDULKARIM HUSSIN is a faculty member specializing in modern theories of Arabic language education at the Department of Arabic Language Education, Higher Institute of Languages, University of Damascus, Syrian Arab Republic. She earned her PhD in Teaching Arabic as a Foreign Language from the University of Damascus in 2020. Her research interests focus on modern theories in teaching Arabic to non-native speakers, instructional technologies—particularly digital innovations—and Arabic language instruction for children,	**نهى عبد الكريم حسين**. عضو هيئة تدريسية باختصاص النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية في قسم تعليم اللغة العربية في المعهد العالي للغات في جامعة دمشق بالجمهورية العربية السورية. حاصلة على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جامعة دمشق عام ٢٠٢٠. تدور اهتماماتها البحثية حول النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقانات التعليم لاسيما المستحدثات الرقمية، وتعليم اللغة العربية للأطفال

معرف أوركيد (ORCID) : iD

Email: noha.hossain@damascusuniversity.edu.sy

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً